

# ВЕСТНИК

Ленинградского государственного  
университета имени А. С. Пушкина

Pushkin Leningrad State  
University Journal

№4  
2023

# Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина

ISSN 1818-6653

Свидетельство о регистрации СМИ:

ПИ № ФС 77-68611 от 03.02.2017

Журнал издается с 2006 года

Периодичность: ежеквартально

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

**Учредитель, издатель:** Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

## Редакционная коллегия

|                 |   |
|-----------------|---|
| А. Г. Маклаков  | доктор психологических наук, профессор<br>(главный редактор)                  |
| Л. М. Кобрин    | доктор педагогических наук, профессор<br>(зам. главного редактора)            |
| М. Ю. Смирнов   | доктор социологических наук, профессор<br>(научный редактор, 5.7. Философия)  |
| Е. Л. Гончарова | доктор психологических наук, профессор<br>(научный редактор, 5.3. Психология) |
| О. И. Кукушкина | доктор педагогических наук, профессор<br>(научный редактор, 5.8. Педагогика)  |

## Редакционный совет

|                   |  |
|-------------------|--|
| А. Г. Асмолов     | доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)              |
| Т. А. Бороненко   | доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)      |
| В. В. Белов       | доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)     |
| О. А. Денисова    | доктор педагогических наук, профессор (Череповец, Россия)            |
| Н. Г. Камиллова   | доктор психологических наук, доцент (Ташкент, Республика Узбекистан) |
| Т. В. Лисовская   | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)   |
| И. А. Мироненко   | доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)      |
| Л. В. Маришук     | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)   |
| Э. А. Мовкебаева  | доктор педагогических наук, профессор (Астана, Республика Казахстан) |
| Т. С. Овчинникова | доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)         |
| Г. В. Семья       | доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)              |
| М. К. Шеремет     | доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)                |
| В. В. Хитрюк      | доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)   |

The certificate of the mass media registration  
ПН № ФС 77-68611, February 03, 2017  
The journal is issued since 2006  
Quarterly, 4 issues per year

The journal is included into the List of reviewed  
academic journals and periodicals recommended  
for publishing in corresponding series basic  
research thesis results for a PhD Candidate  
or Doctorate Degree

**Founder, publisher:** Pushkin Leningrad State University

## Editorial Board

|                  |   |
|------------------|---|
| A. G. Maklakov   | Dr. Sci. (Psychol.), Professor,<br>Chief editor             |
| L. M. Kobrina    | Dr. Sci. (Ped.), Professor,<br>Deputy Chief editor          |
| M. Yu. Smirnov   | Dr. Sci. (Sociol.), Professor,<br>Editor (5.7. Philosophy)  |
| E. L. Goncharova | Dr. Sci. (Psychol.), Professor,<br>Editor (5.3. Psychology) |
| O. I. Kukushkina | Dr. Sci. (Ped.), Professor,<br>Editor, (5.8. Pedagogy)      |

## Editorial Council

|                    |   |
|--------------------|---|
| A. G. Asmolov      | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)                             |
| T. A. Boronenko    | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)                       |
| V. V. Belov        | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)                   |
| O. A. Denisova     | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)                            |
| N. G. Kamilova     | Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan) |
| T. V. Lisovskaya   | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)                     |
| I. A. Mironenko    | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)                   |
| L. V. Marishchuk   | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)                 |
| Z. A. Movkebaeva   | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Astana, Republic of Kazakhstan)                 |
| T. S. Ovchinnikova | Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)             |
| G. V. Sem'ya       | Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)                             |
| M. K. Sheremet     | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Kiev, Ukraine)                                  |
| V. V. Khitryuk     | Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)                     |

# СОДЕРЖАНИЕ

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- 14 Р. Е. Булат, Д. С. Шишонок  
Совершенствование физического воспитания  
в общеобразовательных организациях  
посредством выбора видов спорта школьных  
спортивных клубов
- 35 Н. П. Глухова  
Игровой конструктор как один из способов  
применения игровых технологий в урочной  
деятельности
- 52 Л. В. Коновалова, Г. В. Радченко  
Исторические аспекты становления  
дистанционного образования
- 68 Т. С. Комиссарова, А. В. Скворцов  
Психолого-педагогический потенциал ландшафта
- 81 О. Ю. Левченко  
Особенности преподавания иностранных языков  
во второй половине 20-х гг. XX в.
- 94 О. Н. Мостова, А. Н. Кочанова, Т. Б. Шило  
Анализ обученности выпускников начальной  
школы Ленинградской области
- 109 Е. Р. Павлова  
Базовые национальные ценности российского  
общества как аксиологическая основа воспитания  
студентов агропромышленного техникума
- 126 Н. В. Седова, А. А. Дядюк  
Персонифицированное обучение детей  
с признаками одаренности

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 143 Т. М. Витомскова, А. А. Севрюкова,  
Н. В. Маркина, Е. А. Новикова  
Программа «Позитивное общение» как средство  
развития личностных ресурсов формирования  
учебных коммуникаций обучающихся с низким  
уровнем учебной мотивации
- 162 К. Д. Газарова, Е. О. Медведева,  
Е. Г. Пьяникин, Э. С. Слободянюк  
Развитие лидерских качеств у обучающихся  
психолого-педагогических классов

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- 184 В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова,  
А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, В. В. Хороших  
Инклюзивные диспозиции педагогов  
общеобразовательных организаций:  
социально профессиональный контекст
- 205 Л. М. Кобрина, М. Л. Скуратовская, О. А. Денисова  
Проблемы и пути их решения в развитии ранней  
помощи детям: региональный аспект
- 225 Ю. А. Фесенко, М. В. Романовская  
Суицидоопасное поведение у детей и подростков  
с ограниченными возможностями здоровья:  
причины, факторы риска, защитные факторы,  
профилактика
- 238 И. К. Шац  
Социально-педагогические  
и медико-психологические последствия  
неправильного воспитания детей  
с ограниченными возможностями здоровья

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 252 Г. Г. Брусницына, Н. В. Коржавина, С. Н. Петрова  
Построение карты цифровых компетенций  
для обеспечения качества подготовки будущих  
юристов в условиях цифровой экономики
- 270 С. П. Волошкина  
Внутрифирменное обучение машинистов  
электропоезда метрополитена как фактор  
закрепления на рабочем месте
- 287 Л. В. Коновалова  
Интеграция формального, неформального  
и информального образования в процессе  
профессионального становления будущих  
педагогов в вузе
- 302 А. И. Малышев, С. В. Титовец  
Рамочные требования к квалификации  
как фактор проектирования профессионального  
образования тренеров по футболу
- 326 А. В. Ничагина, А. А. Нечай  
Разработка электронного учебного курса  
для обучения студентов вуза  
по педагогической дисциплине

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- 343 М. Е. Гумницкий  
Особенности ценностного давления личности  
у сотрудников в зависимости от возраста и стажа  
работы в организации
- 362 М. Магомедова  
Особенности ценностно-смысловой  
и мотивационной сфер личности студентов  
с различным уровнем автономии

- 382 А. А. Сидорова, Д. В. Пинчук  
Особенности временной перспективы обучающихся вуза
- 399 В. П. Третьяков, А. В. Амосов  
Система межличностных отношений у злоупотребляющих алкоголем лиц, находящихся в состоянии ремиссии и в норме
- 410 И. А. Трушина, Е. А. Куба, А. В. Гуськова  
Влияние COVID – 19 на субъективное благополучие и качество жизни взрослых

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 428 В. В. Белов, Е. В. Белова  
Эвристическая ценность антропологического подхода В. М. Бехтерева для исследования личности, ее развития и воспитания в психологии
- 457 Е. А. Кусакина  
Критерии профессионального становления специалистов-кинологов силовых ведомств
- 474 А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко  
Показатели стрессоустойчивости и академической успеваемости обучающихся вуза с разными типами функциональной асимметрии

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- 486 Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина  
Психологическая диагностика межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме межличностного конфликта
- 503 В. В. Белов, М. И. Кондратюк  
Межличностное восприятие и социальные установки по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом

- 519 А. В. Криулина  
Диагностическая программа для разработки  
индивидуальных и групповых программ  
социально-психологического сопровождения  
пожилых женщин, завершивших трудовую  
деятельность
- 535 В. Н. Софьина, М. Е. Лебедева, П. А. Расторгуева  
Сравнительный анализ жизнестойкости студентов  
и курсантов в период ранней взрослости
- 549 В. Н. Софьина, Э. П. Мирошников, П. А. Расторгуева  
Эмоциональный интеллект студентов периода  
ранней взрослости
- 563 А. В. Шевелева, С. В. Марихин  
Особенности реализации эмпатических  
способностей сотрудников медицинских  
учреждений при взаимодействии с пациентами

## ПЕРСОНАЛИИ

- 581 А. А. Романов  
Памяти философа и историка педагогики  
В. А. Мосолова (к 85-летию со дня рождения)



# CONTENTS

## GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 14 Roman E. Bulat, Dmitry S. Shishonok  
Improvement of Physical Upbringing  
in General Education Organizations Through  
the Choice of Sports of School Sports Clubs
- 35 Natalya P. Glukhova  
Constructor of Games as the Way of Using Playing  
Technologies in Lessons
- 52 Lyudmila V. Konovalova, Galina V. Radchenko  
Historical Aspects of the Formation  
of Distance Education
- 68 Tatiana S. Komissarova, Aleksandr V. Skvortsov  
Psychological and Pedagogical Potential  
of the Landscape
- 81 Olga Yu. Levchenko  
Peculiarities of Foreign Language Teaching  
in the Second Half of the 20s. XX Century
- 94 Olga N. Mostova, Anna N. Kochanova, Tatyana B. Shilo  
The Analysis of the Training of Graduates  
of Primary Schools in the Leningrad Region
- 109 Ekaterina R. Pavlova  
Basic National Values of Russian Society  
as an Axiological Basis for Educating Students  
Agro-industrial Technical College
- 126 Nellya V. Sedova, Anastasiya A. Dyadyuk  
Personalized Education for Children With Signs  
of Giftedness

## **THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION**

- 143 Tatyana M. Vitomskova, Alla A. Sevryukova,  
Nina V. Markina, Ekaterina A. Novikova  
**"Positive Communication" Program as a Means  
of Developing Personal Resources for the Formation  
of Educational Communications for Students With  
a Low Level of Educational Motivation**
- 162 Karina D. Gazarova, Ekaterina O. Medvedeva,  
Ekaterina G. Pyanikina, Elvira S. Slobodyanyuk  
**Development of Leadership Qualities in Students  
Psychological and Pedagogical Classes**

## **SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS**

- 184 Vitaly Z. Kantor, Yuliya L. Proekt, Irina E. Kondrakova,  
Alexandra N. Kosheleva, Violetta F. Lugovaya,  
Valeria V. Khoroshikh  
**Inclusive Dispositions of Teachers in General  
Education Organizations: Socio-professional Context**
- 205 Larisa M. Kobrina, Marina L. Skuratovskaya,  
Olga A. Denisova  
**Challenges and Solutions in Early Childhood Care  
System Development: A Regional Perspective**
- 225 Iurii A. Fesenko, Marina V. Romanovskaya  
**Suicidal Behavior in Children and Adolescents With  
Disabilities: Causes, Risk Factors, Protective Factors,  
Prevention**
- 238 Igor K. Shats  
**Socio-pedagogical and Medical-psychological  
Consequences of Improper Upbringing of Children  
With Disabilities**

## **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

- 252 Galina G. Brusnitsyna, Natalia V. Korzhavina,  
Svetlana N. Petrova  
**Building the Map of Digital Competencies to Ensure  
the Quality of Training of Future Lawyers  
in the Digital Economy**
- 270 Svetlana P. Voloshkina  
**In-House Training of Metro Electric Train Drivers  
as a Factor of Consolidation in the Workplace**
- 287 Lyudmila V. Konovalova  
**Integration of Formal, Non-Formal and Informal  
Education in the Process of Professional Development  
of Future Teachers at a University**
- 302 Alexey I. Malyshev, Stanislav V. Titovets  
**Framework Requirements for Qualifications as  
a Factor in Designing Professional Education  
for Football Coaches**
- 326 Anna V. Nichagina, Alexander A. Nechai  
**Development of an Electronic Training Course  
for Teaching University Students in the Pedagogical  
Discipline**

## **GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY**

- 343 Mikhail E. Gumnitskiy  
**Features of the Value Pressure of the Personality  
of Employees Depending on the Age and Work  
Experience in the Organization**
- 362 Mariyat Magomedova  
**Features of the Value-Semantic and Motivational  
Spheres of the Personality of Students With Different  
Levels of Autonomy**

- 382 Alexandra A. Sidorova, Dmitry V. Pinchuk  
Features of the Time Perspective  
of University Students
- 399 Vitaly P. Tretyakov, Andrey V. Amosov  
The System of Interpersonal Relationships by  
the People Who Suffer Alcohol Use Disorders,  
in Remission and Normal
- 410 Irina A. Trushina, Elena A. Kuba, Anna V. Guskova  
Impact of COVID-19 on Subjective Well-Being  
and Quality of Life in Adults

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- 428 Vasilij V. Belov, Yelizaveta V. Belova  
Heuristic Value of the Anthropological Approach  
V. M. Bekhterev for the Study of Personality,  
its Development and Education in Psychology
- 457 Elena A. Kusakina  
Criteria for Professional Development  
of Specialists-Cinologists of Power Departments
- 474 Anatolii G. Maklakov, Evgeniya A. Boyko  
Indicators of Stress-tolerance and Academic  
Performance of Students With Different Types  
of Functional Asymmetry

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- 486 Nikolay I. Aleshkin, Lyubov F. Serbina  
Psychological Diagnostics of Interpersonal Cognition  
of Students With Communicational Problems in  
the Form of Interpersonal Conflict
- 503 Vasilij V. Belov, Maria I. Kondratiuk  
Preschooler's With Different Sociometric Status  
Perception and Attitudes of Peers

- 519 Anastasia V. Kriulina  
**Diagnostic Program for the Development of Individual  
and Group Programs for the Socio-psychological  
Support of Elderly Women Who Have Completed  
Their Labor Activity**
- 535 Vera N. Sofina, Maria E. Lebedeva, Polina A. Rastorgueva  
**Comparative Analysis of the Resilience of Students  
and Cadets During Early Adulthood**
- 549 Vera N. Sofina, Edward P. Miroshnikov,  
Polina A. Rastorgueva  
**Emotional Intelligence of Students During Early  
Adulthood**
- 563 Anna V. Sheveleva, Sergej V. Marihin  
**Features of the Implementation of Empathic Abilities  
of Employees of Medical Institutions When Interacting  
With Patients**

## **PERSONALIA**

- 581 Alexey A. Romanov  
**In Memory of the Philosopher  
and Historian of Pedagogy V. A. Mosolov  
(on the Occasion of his 85th Birthday)**

Научная статья  
УДК 371  
EDN: YZTESV  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_14



## Совершенствование физического воспитания в общеобразовательных организациях посредством выбора видов спорта школьных спортивных клубов

Р. Е. Булат, Д. С. Шишонок

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Актуальность статьи обусловлена объективной потребностью разработки научно обоснованных рекомендаций по дальнейшему совершенствованию физического воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях в новых условиях деятельности, регламентированных изменениями в нормативных правовых актах в сфере образования и физической культуры и спорта. Целью исследования являлось выявление потенциала школьных спортивных клубов в физическом воспитании обучающихся общеобразовательных организаций.

**Материалы и методы.** Исходя из требований обновлённых руководящих документов указанных сфер доказывается необходимость укрепления взаимосвязей в содержании педагогической деятельности учителя физической культуры и тренера школьного спортивного клуба. На основании анализа научной литературы доказывается целесообразность расширения перечня видов спорта, предлагаемых школьными спортивными клубами, для наиболее эффективного достижения результатов физического воспитания обучающихся во внеурочной деятельности. По результатам проведенного констатирующего эксперимента выявляются причины недостаточно полного удовлетворения потребностей и интересов обучающихся в области физической культуры и спорта.

**Результаты.** Выявлен значительный потенциал общеобразовательных организаций в совершенствовании физического воспитания обучающихся в рамках внеурочной деятельности посредством расширения спектра видов спорта, предлагаемых школьными спортивными клубами. Доказаны преимущества укрепления взаимосвязи деятельности школьного спортивного клуба и реализации учебного предмета физическая культура в совместных усилиях по активизации стремления обучающихся к физическому развитию и укреплению здоровья.

**Обсуждение и выводы.** Представленные в статье результаты исследования раскрывают возможности школьных спортивных клубов в совершенствовании структуры и содержания физического воспитания обучающихся общеобразовательных организаций на основе внеурочной деятельности. Сформулированные рекомендации по развитию школьных спортивных клубов позволяют направить их деятельность на достижение целей физического воспитания обучающихся и на удовлетворение их образовательных потребностей и интересов в области физической культуры и спорта на основе: активизации взаимодействия с обучающимися и их родителями (законными представителями); сетевого взаимодействия; повышения квалификации педагогических работников (учителей физической культуры и тренеров ШСК); развития материальной базы в рамках Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года и Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года.

**Ключевые слова:** обучающиеся, образовательные потребности, физическое воспитание, школьный спортивный клуб, виды спорта.

**Для цитирования:** Булат Р. Е., Шишонок Д. С. Совершенствование физического воспитания в общеобразовательных организациях посредством выбора видов спорта школьных спортивных клубов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 14–34. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_14. EDN: YZTESV

Original article  
UDC 371  
EDN: YZTESV  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_14

## Improvement of Physical Upbringing in General Education Organizations Through the Choice of Sports of School Sports Clubs

Roman E. Bulat, Dmitry S. Shishonok

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The relevance of the article is due to the objective need to develop scientifically based recommendations for further improvement of physical education of students in general education organizations in new operating conditions, regulated by changes in regulatory legal acts in the field of education and physical culture and sports. The purpose of the study was to identify the potential of school sports clubs in the physical education of students in general education organizations.

**Materials and methods.** Based on the analysis of the requirements of the updated governing documents of these areas, the need to strengthen the relationships in the content of the pedagogical activities of the teacher of the subject "Physical Education" and the coach of the school sports club is proven. Based on an analysis of scientific literature, the feasibility of expanding the list of sports offered by school sports clubs is proven to most effectively achieve the results of physical education of students in extracurricular activities. Based on a comparative analysis of the results of ascertaining experiments, the reasons for the insufficient satisfaction of the needs and interests of students in the field of physical culture and sports are identified.

**Results.** The significant potential of general education organizations in improving the physical education of students as part of extracurricular activities has been identified by expanding the range of sports offered by school sports clubs. The advantages of the relationship between the activities of a school sports club and the implementation of the academic subject "Physical Education" in students' desire for physical development and health promotion have been proven.

**Discussion and conclusion.** The research results presented in the article reveal the possibilities of school sports clubs in improving the structure and content of physical education of students in general education organizations on the basis of extracurricular activities. Formulated recommendations for the development of school sports clubs will allow them to direct their activities to achieve the goals of physical education of students and to meet their educational needs and interests in the field of physical culture and sports based on: intensifying interaction with students and their parents (legal representatives); networking; advanced training of teaching staff (teachers of the subject "Physical Education" and trainers of the School of Sport and Sports); development of the material base within the framework of the Concept for the development of children's and youth sports in the Russian Federation until 2030 and the Strategy for the development of physical culture and sports in the Russian Federation for the period until 2030.

**Key words:** students, educational needs, physical upbringing, school sports club, types of sports.

**For citation:** Bulat, R. E., Shishonok, D. S. (2023) Sovershenstvovanie fizicheskogo vospitaniya v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh posredstvom vybora vidov sporta shkol'nykh sportivnykh klubov [Improvement of Physical Upbringing in General Education Organizations Through the Choice of Sports of School Sports Clubs]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 14–34. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_14. EDN: YZTESV

## Введение

Актуальность научного обоснования разработки предложений по совершенствованию физического воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях не подлежит сомнению, так как изменение законодательства и введение в действие новых нормативных правовых документов предопределило изменение условий и содержания образовательной деятельности в области физического развития обучающихся. Так, 29 апреля 2023 г. были внесены изменения в Стратегию развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Стратегия-2030), а 20 марта 2023 г. – в План мероприятий по реализации Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года<sup>1</sup>.

При этом в соответствии с ч. 2 ст. 27 Федерального закона об образовании общеобразовательные организации могут включать в свою структуру школьные спортивные клубы (далее – ШСК)<sup>2</sup>. Наряду с этим согласно третьему индикатору Межотраслевой программы развития школьного спорта до 2024 года (далее – Программа) к этому сроку следует достичь 100-процентного расширения сети ШСК общеобразовательных организаций<sup>3</sup>.

В содержании Программы указано, что в общеобразовательных организациях в рамках функционирования ШСК осуществляется *«реализация внеурочной деятельности физкультурно-спортивной направленности»*. Соответственно, деятельность ШСК является неотъемлемой частью педагогического процесса общеобразовательной организации, которая нацелена на развитие личности обучающегося, удовлетворение его образовательных потребностей, в том числе в физическом развитии<sup>3</sup>.

Подтверждение данного вывода мы находим в п. 2 разд. 3 методических рекомендаций по созданию ШСК в малокомплектных общеобразовательных организациях с малым контингентом обучающихся, где определено, что внеурочная деятельность должна быть направлена на *«формирование обучающихся навыков здорового образа жизни»*, а в после-

<sup>1</sup> Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года (ред. от 29.04.2023); распоряжение Правительства РФ № 3081-р от 24 нояб. 2020 г.; Об утверждении Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года и плана мероприятий по ее реализации (ред. от 20.03.2023); распоряжение Правительства РФ № 3894-р от 28 дек. 2021 г.

<sup>2</sup> Об образовании в Российской Федерации (ред. от 04.08.2023); федер. закон № 273-ФЗ от 29. дек. 2012 г.

<sup>3</sup> Межотраслевая программа развития школьного спорта до 2024 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/mezhotraslevaja-programma-razvitiya-shkolnogo-sporta-do-2024-goda-utv/> (дата обращения: 10.11.2023).



дующем абзаце – «на достижение планируемых результатов по учебному предмету физическая культура»<sup>1</sup>. При этом Стратегия-2030 предполагает научное обоснование направлений деятельности, ориентированных на достижение определенных результатов – формирование у подрастающего поколения культуры и ценностей здорового образа жизни.

Поэтому отдельным направлением научных исследований, на наш взгляд, должна стать разработка предложений по унификации содержания внеурочной деятельности ШСК и реализации учебного предмета *физическая культура*, нацеленная на достижение планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов основной общеобразовательной программы. Для этого должны быть приведены в соответствие и критерии оценивания достижений результатов освоения обучающимися основной общеобразовательной программы в области физического воспитания [6; 10; 18]. При этом, по нашему мнению, укрепление взаимосвязей в содержании педагогической деятельности учителя учебного предмета *физическая культура* и тренера ШСК позволит вывести подсистему физического воспитания в системе образовательного процесса общеобразовательных организаций на новый качественный уровень [7; 21; 22].

Однако в содержании комплекса мер, направленных на создание и поддержку деятельности ШСК (п. 2), к началу 2022 г. единственными спланированными к разработке методическими материалами являлись методические рекомендации по организационно-методическому сопровождению не всех обучающихся, а только тех, кто проявляет «*выдающиеся способности в области физической культуры и спорта*». Более того, в анализируемом «*комплексе мер*» вопросы упрочнения и укрепления взаимосвязи деятельности ШСК с достижением результатов обучающихся по учебному предмету *физическая культура* в прямой постановке нами выявлено не было<sup>2</sup>.

Вместе с этим содержание методических рекомендаций по созданию в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, условий

<sup>1</sup> О методических рекомендациях: письмо Минпросвещения России № ДГ-392/06 от 13 марта 2023 г.

<sup>2</sup> Об утверждении Комплекса мер, направленных на создание и поддержку деятельности школьных и студенческих спортивных клубов, а также обеспечение их участия в физкультурных и спортивных мероприятиях, проводимых школьными и студенческими спортивными лигами: приказ Минспорта России № 1071, Минпросвещения России № 1031, Минобрнауки России № 1708 от 29 дек.2021 г.

для занятия физической культурой и спортом, утверждённых Минпросвещения России в начале 2022 г., направлено на развитие материально-технической базы и организацию закупки оборудования, работ и услуг. При этом в указанном документе научно-методическое обеспечение как условие развития физической культуры и спорта не рассматривается<sup>1</sup>.

Актуальность и значимость научных исследований в области упрочнения взаимосвязи реализации учебного предмета физическая культура и деятельности ШСК в общеобразовательной организации обусловлена ещё и тем, что в соответствии с решением Минпросвещения России в декабре 2022 г. о переводе третьего часа физической культуры из недельного объёма учебной нагрузки в категорию внеурочной деятельности, реализуемую, в том числе за счёт деятельности ШСК<sup>2</sup>.

Дальнейший анализ требований и рекомендаций руководящих и методических документов в области осуществления деятельности ШСК показал, что в них не определён порядок выбора общеобразовательной организацией видов спорта<sup>3</sup>. Среди факторов, влияющих на самостоятельный выбор видов спорта общеобразовательными организациями, исследователи выделяют: компетенции специалистов [24], архитектурно-планировочные особенности и материально-техническую базу [2], востребованность школьных сборных команд [9; 23] и др. При этом данное проявление автономности общеобразовательной организации при выборе видов спорта в деятельности ШСК, на наш взгляд, может привести к определённой субъективности, а в дальнейшем – к сокращению спектра предложений для удовлетворения потребностей обучающихся [7; 21; 22].

Наша позиция состоит в том, что в рамках реализации основной общеобразовательной программы (в том числе деятельности ШСК) для достижения целей физического воспитания обучающихся, а также удовлетворения их физкультурно-спортивных интересов и потребностей необходимо научное

<sup>1</sup> Методические рекомендации по созданию в общеобразовательных организациях, расположенных в сельской местности и малых городах, условий для занятия физической культурой и спортом в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата Федерального проекта "Успех каждого ребенка" национального проекта "Образование" (утв. Министерством просвещения РФ 19 января 2022 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403344050/> (дата обращения: 10.11.2023).

<sup>2</sup> Об отмене методических рекомендаций: письмо Минпросвещения России № ТВ-2859/03 от 21 дек. 2022 г.

<sup>3</sup> Об утверждении порядка осуществления деятельности школьных спортивных клубов (в том числе в виде общественных объединений), не являющихся юридическими лицами: приказ Минпросвещения России № 117 от 23 март. 2020 г.; О направлении протокола и методических рекомендаций по созданию школьных спортивных клубов общеобразовательных организаций: письмо Минпросвещения России № 06–1400 от 28 сент. 2021 г.

обоснование выбора видов спорта, предлагаемых ШСК в рамках внеурочной работы [14; 19].

### **Обзор литературы**

Анализ содержания Стратегии-2030 в сравнении с ранее действовавшим до 2020 г. аналогом показал, что его правовую основу включён не только федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», но и федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Важно и то, что в основу Стратегии-2030 положены такие «ценности физической культуры и спорта», как ориентированность на человека, доступность, неразрывность, открытость, прозрачность, безопасность, равенство, свобода выбора, устойчивое экономическое развитие. Поэтому среди принципов развития физической культуры и спорта в рамках Стратегии-2030 отмечается: *«обеспечение равных возможностей для занятий физической культурой и спортом по месту жительства, учебы и работы для всех категорий и групп граждан; открытость и доступность информации в сфере физической культуры и спорта для граждан; удовлетворенность граждан условиями для занятий физической культурой и спортом».*

Высокую значимость выполнения вышеперечисленных принципов в своих работах подчёркивал ещё В. К. Бальсевич при разработке концепции спортивно ориентированного физического воспитания. Он отмечал необходимость *«создания организационно-педагогических условий привлекательности для обучающихся, содержания и направленности занятий физическими упражнениями»*, в том числе при обеспечении возможности выбора обучающимися видов спорта [4]. Его идеи нашли отражение во многих научных работах. Так, В. К. Спириным, Н. А. Кузьминой, Д. Н. Болдышевым и И. А. Риссамакиной отмечалось, что спортивно ориентированное физическое воспитание *«выступает в качестве ведущего условия формирования интереса и мотивации учащихся к самой физкультурной деятельности»*. Учёными доказывалась, что при учёте потребностей обучающегося педагогические воздействия соотносятся с организацией его нейродинамических процессов, что обуславливает привлекательность для него этих воздействий, а далее позволяет получить выраженный стимулируемый эффект физического развития [10].

Правомерность такого подхода подтверждается результатами научных исследований в том, что выбор траектории своего физического развития существенно влияет на мотивацию обучающихся к освоению учебного предмета физическая культура [1]. Положительные результаты интеграции основного и дополнительного образования спортивно-оздоровительной направленности посредством деятельности ШСК отмечены в работах Л. И. Лубышевой [15; 16]. Ею отмечалось, что правильно организованный процесс спортизации создает равные возможности самореализации в спорте каждому ребёнку, оперативно реагирует на мотивацию, интерес, потребности детей и родителей [15; 16]. Подобные выводы делают Н. М. Ахтемзянова и Л. И. Лубышева, подчёркивая роль ШСК в решении задачи интеграции общего и дополнительного образования. В их исследованиях отмечается, что *«цель создания клуба – не только привлечение школьников к занятиям спортом, но и предоставление им более широких возможностей в реализации своих способностей, создание условий для формирования мотивации в дальнейшем физическом самосовершенствовании»* [3].

В рамках изучения проблемы ограниченности предложений по выбору видов спорта в исследованиях указывается, что на практике деятельность ШСК зачастую направлена на подготовку школьных сборных команд по тем видам спорта, которые включены во Всероссийские спортивные игры школьных спортивных клубов<sup>1</sup>. Среди других причин отмечается неполная реализация возможностей сетевого взаимодействия [11] и развития материально-технической базы общеобразовательных организаций. Необходимость дифференцированного подхода к выбору видов спорта и, как следствие, к виду спортивных сооружений подчеркивают А. А. Ахаимова, Г. Л. Ковальская, Н. Н. Сентябрев [2].

Отдельной проблемой учёные считают замкнутость многих педагогических работников на «своих» видах спорта и их нежелание повышать свою квалификацию в других видах спорта [20]. При этом вопросы профессиональной готовности педагогических работников к внеурочной деятельности поднимались и в более ранних научных работах [13]. Так, ещё В. К. Бальсевич

<sup>1</sup> Всероссийские спортивные игры школьных спортивных клубов проводятся во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: [https://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/activities/sport\\_mass/page349/?ysclid=ipimv4hwyI831554596](https://xn--b1atfb1adk.xn--p1ai/activities/sport_mass/page349/?ysclid=ipimv4hwyI831554596) (дата обращения: 10.11.2023).

чем отмечалось высокая значимость подготовки педагогических кадров, «способных работать на уровне современных требований к качеству образовательного процесса по физической (спортивной) культуре в общеобразовательных учреждениях» [4].

Поэтому многими исследователями поднимается вопрос о необходимости научного обоснования и разработки педагогических условий эффективной внеурочной деятельности спортивно-оздоровительной направленности [5; 8; 25]. Многие авторы сходятся во мнении в том, что важнейшим педагогическим условием эффективности физического воспитания является учёт интересов школьников к спорту и к деятельности школьного спортивного клуба [23]. Например, А. В. Козлов и В. Н. Лотоненко отмечают, что при выборе вида физкультурно-спортивной деятельности требуется обращение к личности, учёт его индивидуальных и личностных способностей, так как для получения результативности необходимы заинтересованность и удовлетворение обучающегося [12]. Мы разделяем точку зрения министра просвещения России С. С. Кравцова о том, что «необходимо создавать в школах секции по разным спортивным направлениям, чтобы у детей была возможность попробовать себя в нескольких видах спорта и выбрать тот, который больше нравится<sup>1</sup>».

### Материалы и методы

В рамках Всероссийского форума ШСК в октябре 2022 г. министром просвещения России С. С. Кравцовым было отмечено, что за прошедший год для общеобразовательных программ разработаны образовательные модули по плаванию, футболу, хоккею, регби, самбо, дзюдо, шахматам. До конца 2022 г. планировалось подготовить к реализации модули по бадминтону, фитнес-аэробике, подвижным шахматам, триатлону, флорболу (хоккей с мячом), легкой атлетике, а в 2023 г. – по скалолазанию, биатлону, теннису, роллер-спорту.

Вместе с этим в п. 1 разд. 3 утверждённых в марте 2023 г. «Методических рекомендаций по созданию школьных спортивных клубов в малокомплектных общеобразовательных организациях с малым контингентом обучающихся, с учетом

<sup>1</sup> Лапта будет изучаться на уроках физкультуры в школах [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/press/6016/lapta-budet-izuchatsya-na-urokah-fizkultury-v-shkolah/> (дата обращения: 10.11.2023).

развития индивидуальных видов спорта» указаны модули по таким видам спорта, как самбо, гандбол, дзюдо, тэг-регби, плавание, футбол, футбол для всех, спортивная борьба, флорбол, фитнес-аэробика, легкая атлетика, подвижные шахматы, шахматы в школе, бадминтон, триатлон, хоккей, гимнастика, лапта. Поэтому следует отметить сделанный в названии документа упор на «индивидуальные виды спорта», к которым футбол и хоккей можно отнести лишь со значительной условностью. Далее, в этом же пункте зафиксировано, что «перечень модулей по видам спорта ежегодно будет увеличиваться», что, видимо, и подразумевает дальнейшую замену перечисленных командных видов спорта на «индивидуальные».

Более того, в п. 4.1. «Краткая характеристика видов спорта» рассматриваемых Методических рекомендаций перечень видов спорта соответствует перечню в вышеназванном п. 1 разд. 3 лишь частично. В данном пункте перечислены такие виды спорта, как бадминтон, настольный теннис, дартс, стрельба из лука, легкая атлетика, городошный спорт, гиревой спорт, армрестлинг, шахматы, шашки, лапта, лыжные гонки, дзюдо, самбо, художественная гимнастика, спортивное ориентирование. При этом в п. 2 разд. 3 анализируемого документа предусмотрен «учёт выбора участниками образовательных отношений учебных курсов», однако этот учёт ограничен «перечнем, предлагаемым общеобразовательной организацией».

Поэтому следует отметить и содержание завершающих положений разд. 4.1. вышеназванного документа, что «все перечисленные виды спорта, помогают решать основную задачу физического воспитания: формирование устойчивых мотивов и потребностей обучающихся в бережном отношении к своему здоровью, целостном развитии физических и психических качеств, творческом использовании средств физической культуры в организации здорового образа жизни». Далее указывается о необходимости изучения физкультурно-спортивных интересов и потребностей обучающихся, результаты которого позволят определить приоритеты в выборе физкультурно-спортивной деятельности: «у обучающегося должен быть выбор, каким видом спорта он хочет и может заниматься».

На основе приведённых результатов обзора обновлённых требований руководящих документов и анализа ранее

опубликованных научных работ [6; 7; 18; 21; 22] нами было активизировано исследование, направленное на научное обоснование и разработку предложений по выбору видов спорта в ШСК с целью совершенствования физического воспитания в общеобразовательных организациях. В рамках изучения выбора видов спорта в ШСК нами были проанализированы результаты опросов, проведённых другими исследователями.

### **Результаты обзора констатирующих экспериментов и их интерпретация**

Результаты опроса родителей детей до 18 лет, проведённого в августе 2023 года Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), свидетельствуют о том, что кроме занятий по учебному предмету *физическая культура* в общеобразовательных организациях, 45 % детей до 18 лет регулярно занимаются физической культурой и спортом дополнительно<sup>1</sup>.

На этом основании мы можем предположить, что остальные 55 % детей не посещают дополнительные занятия по физической культуре и спорту. К тому же возможной причиной такого результата могла стать недостаточность спектра предложений видов спорта. При этом не посещающие дополнительные занятия по физической культуре и спорту обучающиеся общеобразовательных и дошкольных образовательных организаций были дифференцированы по возрастам следующим образом: в группе от 14 до 18 лет игнорируют дополнительные занятия по физической культуре и спорту 67 % обучающихся; в группе дошкольников от 3 до 6 лет – 63 %; в группе от 11 до 14 лет – 51 %, а в группе от 7 до 10 лет – 40 % обучающихся.

Следовательно, наименьшую активность в дополнительных занятиях физической культурой и спортом проявляют старшеклассники. Данный возраст (от 14 до 18 лет) характеризуется наибольшей разборчивостью в удовлетворении своих потребностей и интересов, а также меньшей зависимостью от мнений и предпочтений родителей. Поэтому возможно, что это связано не с исчезновением у них интереса к физической культуре и спорту в целом, а с тем, что имеющиеся

<sup>1</sup> Детский спорт: возможности и барьеры [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/detskii-sport-vozmozhnosti-i-barery> (дата обращения: 10.11.2023).

предложения не соответствуют их ожиданиям [17]. Это может выражаться скудностью выбора видов спорта или наличием предложений, не отвечающим их потребностям.

Исследователи из ВЦИОМ отмечают, что значительное влияние на дополнительные занятия физической культурой и спортом оказывает материальное состояние семьи. Так, в семьях с низким уровнем материального состояния на регулярной основе дополнительно занимаются физической культурой и спортом 30 % детей, а в семьях с высоким уровнем материального состояния – 55 %. Возможно, что у детей из семей с высоким уровнем материального состояния проблема выбора видов спорта может решаться на финансовой основе.

Наряду с этим результаты опроса показали, что предпочтение в выборе организаций физической культуры и спорта 15 % обучающихся отдают спортивным школам. При этом в данном показателе соотношение по критерию материального благополучия значительно различается, так как подобный выбор делают 19 % детей из семей с высоким уровнем материального состояния и не более 3 % – из семей с низким уровнем материального состояния.

На втором месте в выборе обучающихся фитнес-клубы (12 % из числа всех опрошенных респондентов). При этом соотношение ответов опрошенных по критерию материального благополучия в этом показателе также значительно различается. Так, фитнес-клубы выбрали 17 % детей из семей с высоким уровнем материального состояния и лишь 8 % – из семей с низким уровнем материального состояния.

Поэтому мы солидарны с министром просвещения С. С. Кравцовым в том, что в общеобразовательных организациях деятельность ШСК должна осуществляться именно на бесплатной основе<sup>1</sup>. В связи с этим следует отметить, что по результатам проведённых опросов в 2023 г. популярность ШСК занимает третье место. При общеобразовательных организациях физической культурой и спортом дополнительно занимаются 9 % обучающихся. Наименьшее количество детей дополнительно занимаются физической культурой и спортом

<sup>1</sup> Бесплатный спортивный клуб и театр появятся в каждой школе России. 16 декабря 2022 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://tvsfb.ru/news/2022/12/16/besplatnyj-sportivnyj-klub-teatr-poyavitsya-v-kazhdoj-shkole-rossii-v-2023-godu> (дата обращения: 10.11.2023).



в развивающих центрах – всего 5 % респондентов. Наиболее популярными видами спорта (по результатам проведённых опросов) стали единоборства. Их отметили 11 % опрошенных родителей. В тройке наиболее популярных – плавание (10 % опрошенных), а также хореография (танцы) с результатом 8 %.

Вместе с тем исследователи из ВЦИОМ отметили значимый результат в том, что интересы родителей в дополнительных занятиях их детей физической культурой и спортом (82 % опрошенных) удовлетворены только наполовину, так как реально дополнительно занимаются 45 % обучающихся. При этом предпочтения родителей по результатам опросов распределились следующим образом: плавание (28 %), единоборства (27 %), гимнастика (13 %), футбол (12 %), танцы (11 %), легкая атлетика (10 %), фигурное катание, коньки (5 %).

Среди главных причин, по которым дети дополнительно не занимаются физической культурой и спортом, родители отметили: отсутствие предложений в населенном пункте (17 % опрошенных) и отсутствие подходящих видов спорта рядом с домом (16 %). Важно, что в вопросах развития физической культуры и спорта для детей родители возлагают надежды в большей степени на государство (81 %)<sup>1</sup>.

Наряду с этим по данным опроса родителей, проведённого в 2022 г. сеть спортивных гипермаркетов Decathlon, дополнительно не занимаются физической культурой и спортом около трети обучающихся (33 %). Опрос охватил 15 тыс. родителей, имеющих детей в возрасте до 18 лет<sup>1</sup>. По результатам данного опроса наиболее популярными видами спорта у детей, которыми они занимаются дополнительно, являются: плавание (25 % опрошенных респондентов); велоспорт (18 %); футбол (16 %); пешие прогулки и кэмпинг (16 %); спортивные танцы (14 %); бег (11 %).

В 2021 г. по результатам исследования «AliExpress Россия» 28 % респондентов, имеющих детей до 18 лет, указали, что их дети ходят в кружки при школе. Ещё 22 % опрошенных родителей отметили, что их дети посещают детско-юношеские спортивные школы, 17 % респондентов указали на дворцы спорта, 15 % – на частные детские спортивные

<sup>1</sup> Эксперты назвали самые популярные виды спорта у российских детей [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/article/eksperty-vyasnili-samyie-popularnyie-vidy-sporta-u-rossijskih-detej> (дата обращения: 10.11.2023).

клубы, 10 % – на фитнес-клубы и ещё 8 % – на частные уроки у индивидуальных тренеров<sup>1</sup>.

Исследователи из «AliExpress Россия» отмечали, что наиболее популярными среди обучающихся являются такие виды спорта, как плавание, единоборства и боевые искусства, спортивные танцы, баскетбол, гимнастика и акробатика. Подчеркивалось, что респонденты реже всего называли конный спорт, фехтование, стрельбу из лука и шахматы.

На официальном сайте «Госуслуги» в начале июля 2023 г. были опубликованы итоги проведённого опроса на тему «Какие виды спорта выбирают современные дети?»<sup>2</sup>. Результаты опроса свидетельствуют, что более 21 % детей дополнительно занимаются спортивными играми (волейбол, хоккей, баскетбол, футбол, теннис), более 15 % – единоборствами (тхэквондо, дзюдо, бокс, кикбоксинг, борьба), более 12 % – циклическими видами спорта (плавание, гребля, лыжный спорт, велоспорт), более 12 % – сложнокоординационными видами спорта (художественная и спортивная гимнастика, фигурное катание), более 15 % – интеллектуальными видами спорта (шашки, шахматы), более 6 % – экстремальными видами спорта (дайвинг, кайтсерфинг, паркур), более 18 % – другими видами спорта.

### **Обсуждение и выводы**

В результате проведённого обзора и обобщения его данных можно предположить, что причиной недостаточного участия обучающихся в дополнительных занятиях физической культурой и спортом может являться не только узкий спектр предлагаемых видов спорта в деятельности ШСК, но и дублирование перечня видов спорта, предлагаемого детско-юношескими спортивными школами и фитнес-клубами.

Таким образом, исследование направлений совершенствования физического воспитания в общеобразовательных организациях посредством выбора видов спорта школьных спортивных клубов позволило сделать следующие выводы:

- научное обоснование разработки предложений по совершенствованию физического воспитания обучающихся

<sup>1</sup> Названы самые популярные в России детские спортивные секции [Электронный ресурс]. URL: <https://life.ru/p/1429329> (дата обращения: 10.11.2023).

<sup>2</sup> Какие виды спорта выбирают современные дети? [Электронный ресурс]. URL: <https://pos.gosuslugi.ru/lkp/polls/368563/> (дата обращения: 10.11.2023).

в общеобразовательных организациях обладает высокой актуальностью, так как обусловлено изменением условий и содержания образовательной деятельности в области физического воспитания обучающихся, детерминированных новыми законодательными и нормативно-правовыми требованиями и рекомендациями;

- к 1 января 2024 г. расширение сети ШСК должно достигнуть полного 100-процентного охвата общеобразовательных организаций, что предопределяет объективную потребность разработки научно обоснованных рекомендаций по унификации в рамках основной общеобразовательной программы содержания внеурочной деятельности ШСК и реализации учебного предмета физическая культура;

- укрепление взаимосвязей содержания педагогической деятельности учителя учебного предмета физическая культура и тренера ШСК в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов основной общеобразовательной программы позволит вывести подсистему физического воспитания в системе образовательной деятельности общеобразовательных организаций на новый качественный уровень;

- порядок выбора общеобразовательной организацией видов спорта в деятельности ШСК не определён требованиями и рекомендациями руководящих и методических документов, поэтому самостоятельность общеобразовательной организации при выборе видов спорта в деятельности ШСК может привести к определённой субъективности, а далее к сокращению спектра предложений для удовлетворения потребностей обучающихся;

- спектр предлагаемых ШСК видов спорта непосредственно затрагивает интересы обучающихся, что позволяет предположить, что недостаточность предложений по видам спорта является причиной такого результата проведённых опросов родителей детей до 18 лет, согласно которому более половины обучающихся не занимаются дополнительно физической культурой и спортом;

- потенциал ШСК видится в расширении спектра предложений для обучающихся не за счёт дублирования, а на основе разработки дополнительного перечня видов спорта к тому, который предлагается детско-юношескими спортивными школами и фитнес-клубами;

- минимизировать субъективность при выборе видов спорта в деятельности ШСК способны результаты научно-практических исследований геолокационных, климатических, национальных, региональных, муниципальных и других особенностей, а также потребностей и интересов обучающихся, проводимых общеобразовательными организациями самостоятельно, что и будет реальным проявлением их автономности;
- научное обоснование выбора видов спорта в деятельности ШСК будет способствовать достижению целей физического воспитания обучающихся в рамках основной общеобразовательной программы, а также и в удовлетворении их физкультурно-спортивных интересов и потребностей.

Сформулированные выводы согласуются с положениями Стратегии-2030, в которой предусматривается **«разработка механизма определения видов спорта, вносящих наибольший и комплексный вклад в развитие сферы физической культуры и спорта»**. Поэтому в рамках совершенствования механизмов определения видов спорта руководству общеобразовательными организациями при решении вопросов развития ШСК рекомендуется:

- в качестве приоритетного направления развития ШСК принять за основу физическое воспитание обучающихся в рамках внеурочной деятельности как неотъемлемой части общеобразовательных программ;
- активизировать взаимодействие с обучающимися и их родителями (законными представителями) с целью выявления потребностей и интересов обучающихся в области физической культуры и спорта;
- для расширения спектра предложений видов спорта в деятельности ШСК использовать потенциал сетевого взаимодействия, регламентированного п. 2.1. Методических рекомендаций, ШСК обладает существенными возможностями в расширении спектра видов спорта;
- повышать квалификацию педагогических работников (учителей физической культуры и тренеров ШСК) за счёт освоения ими особенностей влияния различных видов спорта на физическое воспитание обучающихся;
- для развития материальной базы для ещё не освоенных ШСК видов спорта направить заявки в план мероприятий

по реализации Концепции развития детско-юношеского спорта в Российской Федерации до 2030 года и принять участие в реализации Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года.

### Список литературы

1. Акишин Б. А., Юсупов Р. А., Головина В. А. Трансформация мотиваций к занятиям физической культурой и спортом студентов вузов в России // *Культура физическая и здоровье*. – 2020. – № 2 (74). – С. 30–33. DOI: 10.47438/1999-3455\_2020\_2\_30. EDN: QYUIWP
2. Ахаимова А. А., Ковальская Г. Л., Сентябрев Н. Н. Архитектурно-планировочные особенности физкультурно-спортивных сооружений учебных заведений // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 4. – С. 665. EDN: STRUPZ
3. Ахтемзянова Н. М., Лубышева Л. И. Оценка эффективности физкультурно-спортивной и оздоровительной работы со старшими школьниками в рамках деятельности "Школьного спортивного клуба" // *Теория и практика физической культуры*. – 2011. – № 2. – С. 89–91. EDN: NUJVDD
4. Бальсевич В. К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (Материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006–2026 гг.) // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2006. – № 5. – С. 2–6. EDN: NBMSCD
5. Бортникова С. А., Богачева Е. В., Бортникова Е. С. Педагогические условия формирования у учащихся умений организовать здоровьесберегающую жизнедеятельность средствами внеурочной деятельности по физической культуре // *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. – 2019. – № 2 (283). – С. 140–143. EDN: KANFVD
6. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Обоснование критериев оценки физической готовности выпускника-психолога для осуществления профессиональной деятельности в МЧС России // *Педагогика и психология образования*. – 2023. – № 3. – С. 38–57. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-38-57. EDN: FCQGFJ
7. Булат Р. Е., Байчорова Х. С. Психолого-педагогический потенциал совершенствования системы управления качеством образования // *Человек и образование*. – 2020. – № 4 (65). – С. 127–133. DOI: 10.54884/S181570410020505-0. EDN: GAVVNC
8. Дзюба А. И., Барнаш А. В. Особенности валеологического воспитания младших подростков во внеурочной деятельности в условиях общеобразовательной организации // *Тенденции развития науки и образования*. – 2023. – № 98-1. – С. 105–107. DOI: 10.18411/trnio-06-2023-31. EDN: RBZVVS
9. Журочкина Е. Д. Всероссийские спортивные игры школьных спортивных клубов 2021/22 учебного года // *Физическая культура в школе*. – 2022. – № 8. – С. 32–36. EDN: MCQLUQ
10. Индивидуализированная спортивно ориентированная система оценивания физической подготовленности учащихся / В. К. Спирын, Н. А. Кузьмина, Д. Н. Болдышев, И. А. Риссамакина // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2013. – № 2. – С. 23–26. EDN: PYTGYY

11. Казанцев И. В. Опыт проектирования сетевого взаимодействия образовательных учреждений по организации внеурочной деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционно-педагогическое образование. – 2016. – № 3 (7). – С. 58–62. EDN: XCNJQV

12. Козлов А. В., Лотоненко В. Н. Спортивно ориентированная направленность физкультурного воспитания детей и молодежи // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 5. – С. 9–11. EDN: OZPWIF

13. Кравцова Л. М. Модель развития профессиональной готовности бакалавра физической культуры к внеурочной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 5. – С. 11–13. EDN: XYVDFR

14. Кузнецова Л. В. Формирование культуры здоровья и физической культуры у школьников как приоритетная задача системы образования // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2013. – Т. 8. – № 4. – С. 82–90. EDN: SELVHX

15. Лубышева Л. И. Каким быть физическому воспитанию в школе? // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 4. – С. 61–63. EDN: NBMSBJ

16. Лубышева Л. И. Муниципальная спортизация – основа школьного спорта // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 2–7. EDN: NBMVNT

17. Макналти Эйтль Т., Эйтль Д. Расовая принадлежность, культурный капитал, успеваемость и занятия спортом в школе // Социология образования. – 2003. – № 7. – С. 20. EDN: НТКНУВ

18. Малышев А. И., Якимова Е. В. Знания в структуре содержания образования по предмету «Физическая культура» // Актуальные проблемы совершенствования системы непрерывного физкультурного образования: материалы IV междунар. НПК, Грозный, 24 сент. 2020. – Грозный: ЧГПУ, 2020. – С. 241–246. EDN: PNAJHW

19. Махмадрасулов Б. С. Советская система физического воспитания // Вестник Таджикского национального университета. – 2019. – № 7. – С. 55–63. EDN: DJRBP

20. Савчук М. В., Ярычев Н. У. Организация курсов повышения квалификации для руководителей школьных спортивных клубов: проблемы и перспективы // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 10. – С. 141–145. EDN: DSFUJA

21. Смирнова О. А., Булат Р. Е. Активизация учебно-познавательной деятельности школьников младших классов на уроке физической культуры посредством игровых технологий // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всерос. НПК. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 172–174. DOI: 10.31483/r-106932. EDN: KDSNKV

22. Современные тенденции повышения эффективности физической подготовки / К. Н. Деметьев, А. А. Борисов, Р. Е. Булат, О. В. Пристав // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 9. – С. 42–44. EDN: WEFSGJ

23. Филиппов С. С. Спортивный клуб школы: этап становления: монография / С. С. Филиппов, Т. Н. Карамышева. – М.: Советский спорт, 2012. – 298 с. EDN: TRYXKL

24. Формирование рынка труда в сфере школьного и студенческого спорта на основе востребованных компетенций будущих работников / Д. Г. Степыко, К. И. Братков, Б. Р. Семиханов, Д. В. Грачева // Перспективы науки. – 2021. – № 5 (140). – С. 307–312. EDN: WIFFCI

25. Шукшина Т. И., Бакулин С. В. Педагогические условия формирования готовности к личностным достижениям младших подростков во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительной направленности // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32). – С. 121–127. EDN: TDRTGP

## References

1. Akishin, B. A., Jusupov, R. A., Golovina, V. A. (2020) Transformaciya motivacij k zanyatijam fizicheskoj kul'turoj i sportom studentov vuzov v Rossii [The transformation of motivations to physical education and students sport in Russia universities]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e – Physical culture and health*. Vol. 2 (74). Pp. 30–33. (In Russian). DOI: 10.47438/1999–3455\_2020\_2\_30. EDN: QYUIWP

2. Ahaimova, A. A., Kovalskaja, G. L., Sentjabrev, N. N. (2014) Arkhitekturno-planirovocnyje osobennosti fizkul'turno-sportivnykh sooruzhenij uchebnykh zavedenij [Architectural planning features of educational institutions sports facilities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. Vol. 4. P. 665. (In Russian). EDN: STRUPZ

3. Akhtemzyanova, N. M., Lubyshva, L. I. (2011) Ocenka effektivnosti fizkul'turno-sportivnoj i ozdorovitel'noj raboty so starshimi shkol'nikami v ramkah deyatel'nosti "SHkol'nogo sportivnogo kluba" [Assessment of effectiveness of sports and recreational work with senior schoolchildren within activity of "School sports club"]. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*. Vol. 2. Pp. 89–91. (In Russian). EDN: NUJVDD

4. Balsevich, V. K. (2006) Zdorov'eformiruyushchaya funkciya obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (Materialy k razrabotke nacional'nogo proekta ozdorovleniya podrastayushchego pokoleniya Rossii v period 2006–2026 gg.) [Health-forming function of education in Russian Federation (Materials to development of national project of improvement of rising generation of Russia during 2006–2026)]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical culture: education, education, training*. Vol. 5. Pp. 2–6. (In Russian). EDN: NBMSCD

5. Bortnikova, S. A., Bogacheva, E. V., Bortnikova, E. S. (2019) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u uchashchihsya umenij organizovat' zdorov'esberegayushchuyu zhiznedeyatel'nost' sredstvami vneurochnoj deyatel'nosti po fizicheskoj kul'ture [Pedagogical conditions of students' skills formation to organize health-saving and life-sustaining activity by means of extracurricular activity in physical education]. *Izvestia Voronezskogo gosudarstvennogo pedagogiceskogo universiteta – News of Voronezh State Pedagogical University*. Vol. 2 (283). Pp. 140–143. (In Russian). EDN: KANFVD

6. Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2023) Obosnovanie kriteriev ocenki fizicheskoj gotovnosti vypusknika-psikhologa dlya osushchestvleniya professional'noj deyatel'nosti v MCHS Rossii [Ustification of the criteria for assessing the physical readiness of a graduate psychologist for professional activities in the EMERCOM of Russia]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and psychology of education*. Vol 3. Pp. 38–57. (In Russian). DOI: 10.31862/2500–297X-2023–3–38–57. EDN: FCQGFJ

7. Bulat, R. E., Baychorova, Kh. S. (2020) Psikhologo-pedagogiceskij potencial sovershenstvovaniya sistemy upravleniya kachestvom obrazovaniya [Psychological and pedagogical potential of improving the quality management system of higher education]. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*. Vol. 4 (65). Pp. 127–133. (In Russian). DOI: 10.54884/S181570410020505–0. EDN: GAVVNC

8. Dzyuba, A. I., Barnash, A. V. (2023) Osobennosti valeologicheskogo vospitaniya mladshih podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti v usloviyah obshcheobrazovatel'noj organizacii [Features of valeological education of younger adolescents in extracurricular activities in a general education organization]. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya – Trends in the development of science and education*. Vol. 98–1. Pp. 105–107. (In Russian). DOI: 10.18411/trnio-06–2023–31. EDN: RBZVVS

9. Zhurochkina, E. D. (2022) Vserossijskie sportivnye igry shkol'nyh sportivnyh klubov 2021/22 uchebnogo goda [All-Russian sports games of school sports clubs for the 2021/22 academic year]. *Fizicheskaya kul'tura v shkole – Physical culture at school*. Vol. 8. Pp. 32–36. (In Russian). EDN: MCQLUQ

10. Spirin, V. K., Kuz'mina, N. A., Boldyshev, D. N., Rissamakina, I. A. (2022) Individualizirovannaya sportivno orientirovannaya sistema ocenivaniya fizicheskoy podgotovlennosti uchashchihsya [Individualized sport-focused evaluation system of pupils' physical fitness]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical culture: upbringing, education, training*. Vol. 2. Pp. 23–26. (In Russian). EDN: PYTGYV

11. Kazantsev, I. V. (2016) Opyt proektirovaniya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij po organizacii vneurochnoj deyatel'nosti uchashchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Experience of design of network interaction of educational institutions on the organization of extracurricular activities of pupils with limited opportunities of health]. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie – Correctional pedagogical education*. Vol. 3 (7). Pp. 58–62. (In Russian). EDN: XCNJQV

12. Kozlov, A. V., Lotonenko, V. N. (2010) Sportivno orientirovannaya napravlennost' fizkul'turnogo vospitaniya detej i molodyozhi [Sports-focused physical education of children and youth]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e – Physical culture and health*. Vol. 5. Pp. 9–11. (In Russian). EDN: OZPWIF

13. Kravcova, L. M. (2018) Model' razvitiya professional'noj gotovnosti bakalavra fizicheskoy kul'tury k vneurochnoj deyatel'nosti [Off-class professional service competency building model for bachelors of physical education]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical culture: upbringing, education, training*. Vol. 5. Pp. 11–13. (In Russian). EDN: XYVDFR

14. Kuznetsova, L. V. (2013) Formirovanie kul'tury zdorov'ya i fizicheskoy kul'tury u shkol'nikov kak prioritetnaya zadacha sistemy obrazovaniya [Formation of health and physical culture among schoolchildren as a priority task of the education system]. *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta – Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports*. Vol. 8. No. 4. Pp. 82–90. (In Russian). EDN: SELVHX

15. Lubysheva, L. I. (2006) Kakim byt' fizicheskomu vospitaniju v shkole? [What kind of physical education is to be at school?]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical culture: upbringing, education, training*. Vol. 4. Pp. 61–63. (In Russian). EDN: NBMSBJ

16. Lubysheva, L. I. (2008) Municipal'naya sportizaciya – osnova shkol'nogo sporta [Municipal sportization as a basis of school sport]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka – Physical culture: upbringing, education, training*. Vol. 5. Pp. 2–7. (In Russian). EDN: NBMVTN

17. McNulty Eitle, T., Eitle, D. (2002) Rasovaya prinadlezhnost', kul'turnyj kapital, uspevaemost' i zanyatiya sportom v shkole [Race, cultural capital and the educational effects of participation in sports]. *Sociologiya obrazovaniya – Sociology of education*. Vol. 75. No. 2. Pp. 123–146. (In Russian). EDN: HTKHUB



18. Malyshev, A. I., Yakimova, E. V. (2020) Znaniya v strukture sodержaniya obrazovaniya po predmetu «Fizicheskaya kul'tura» [Knowledge in the structure of the content of education on the subject «Physical culture»]. *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya sistemy nepreryvnogo fizkul'turnogo obrazovaniya* [Actual problems of improving the system of continuous physical education]. Proceedings of the IV International Scientific and practical conference. Grozny, 24 Sept. 2020. Grozny: ChSP U. Pp. 241–246. (In Russian). EDN: PHAJHW

19. Mahmadrasulov, B. S. (2019) Sovetskaya sistema fizicheskogo vospitaniya [Soviet physical education system]. *Vestnik tadzhikskogo nacional'nogo universiteta – Bulletin of the Tajik national university*. Vol. 7. Pp. 55–63. (In Russian). EDN: DIJRPB.

20. Savchuk, M. V., Yarychev, N. U. (2022) Organizaciya kursov povysheniya kvalifikacii dlya rukovoditelej shkol'nyh sportivnyh klubov: problemy i perspektivy [Organization of advanced training courses for the heads of school sports clubs: problems and prospects]. *Pedagogicheskoe obrazovanie – Teacher Education*. Vol. 3 (10). Pp.141–145. (In Russian). EDN: DSFUJA

21. Smirnova, O. A., Bulat, R. E. (2023) Aktivizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov mladshikh klassov na uroke fizicheskoy kul'tury posredstvom igrovyykh tekhnologij [Activation of educational and cognitive activity of primary school students at the physical education lesson through game technologies]. *Aktual'nye voprosy gumanitarnykh i social'nykh nauk: ot teorii k praktike* [Topical issues of humanities and social sciences]. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Cheboksary, 05 June 2023. Cheboksary: Sreda. Pp. 172–174. (In Russian). DOI: 10.31483/r-106932. EDN: KDSNKV

22. Dement'ev, K. N., Borisov, A. A., Bulat, R. E., Pristav, O. V. (2016) Sovremennye tendencii povysheniya effektivnosti fizicheskoy podgotovki [Modern physical training efficiency improvement trends in military academies]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury – Theory and practice of physical culture*. Vol. 9. Pp. 42–44. (In Russian). EDN: WEFSGJ

23. Filippov, S. S., Karamysheva, T. N. (2012) *Sportivnyj klub shkoly: etap stanovleniya* [Sports club of the school: the stage of formation]. Moscow: Soviet Sport. (In Russian). EDN: TRYXKL

24. Stepyko, D. G., Bratkov, K. I., Semirkhanov, B. R., Gracheva, D. V. (2021) Formirovaniye rynka truda v sfere shkol'nogo i studencheskogo sporta na osnove vostrebovannykh kompetencij budushchikh rabotnikov [Formation of a labor market in school and student sports on the basis of demanded competencies of future employees]. *Perspektivy nauki – Prospects of science*. Vol. 5 (140). Pp. 307–312. (In Russian). EDN: WIFFCI

25. Shukshina, T. I., Bakulin, S. V. (2017) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k lichnostnym dostizheniyam mladshikh podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti sportivno-ozdorovitel'noj napravlenosti [Pedagogical conditions for formation of young adolescents' readiness to personal achievements in sports and health extracurricular activity]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie – Humanities and Education*. Vol. 4 (32). Pp. 121–127. (In Russian). EDN: TDRTPG

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
70/30 %

### Информация об авторах

**Булат Роман Евгеньевич** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–2652–6380, e-mail: bulatrem@mail.ru

**Шишонов Дмитрий Сергеевич** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0006–0907–1739, e-mail: dshishonok@list.ru

### Information about authors

**Roman E. Bulat** – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–2652–6380, e-mail: bulatrem@mail.ru

**Dmitry S. Shishonok** – Graduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0006–0907–1739, e-mail: dshishonok@list.ru

Поступила в редакцию: 13.11.2023  
Принята к публикации: 24.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 13 November 2023  
Accepted: 24 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Игровой конструктор как один из способов применения игровых технологий в урочной деятельности

Н. П. Глухова

*Школа № 525 с углубленным изучением английского языка имени дважды Героя Советского Союза Г. М. Гречко, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Изменение условий и приоритетов образования влечёт за собой необходимость включения в существующую систему обновлённых средств и технологий обучения. Современная школа испытывает потребность в развитии и совершенствовании активных форм обучения, в числе которых игровые технологии. Значимость данной темы усиливается и тем, что для современного ребёнка характерно восприятие мира через зрительные образы: комментарии, новостную ленту, клипы, небольшие видеоролики и пр., что затрудняет его включение в образовательную деятельность. Целью исследования было выявление изменений в уровне учебной мотивации при систематическом использовании игровых технологий с активным подключением обучающихся к разработке и проведению игр. Научная новизна исследования состоит в выявлении некоторых особенностей учебной мотивации современных обучающихся младшего подросткового возраста и установлении ряда внешних факторов, влияющих на формирование их учебной мотивации. Определены проблемы, затрудняющие использование игровых технологий в работе учителя, описан конструктор игровых технологий как средство повышения учебной мотивации младших подростков.

**Материалы и методы.** Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ научных источников по проблеме исследования, моделирование; педагогический эксперимент, включенное наблюдение, опрос (беседа, анкетирование), тестирование, изучение документации; статистические.

**Результаты.** Выявлено, что у обучающихся 6–7 классов доминирует внешняя учебная мотивация, происходит снижение уровня учебной мотивации и возникает необходимость в поиске средств для её повышения, формирования внутренней учебной мотивации. Младшие подростки испытывают потребность в общении, групповом взаимодействии на уроках, в реализации своей активности, что может быть обеспечено подбором соответствующих игровых технологий. Установлено, что учителя испытывают затруднения, связанные с большими затратами времени на поиск подходящей игры для решения учебных задач или её разработку. Средством преодоления данных затруднений может стать игровой конструктор, предлагающий алгоритм поиска игры в соответствии с решаемой учебной задачей, этапом учебной деятельности и уровнем готовности детей к ней. Особенностью конструктора является возможность его использования обучающимися, что позволяет подключить их к проведению, затем к доработке, а впоследствии и к созданию своих дидактических игр.

**Обсуждение и выводы.** Важнейшими внешними факторами, воздействующими на мотивационную сферу учебной деятельности обучающихся, являются применение разнообразных видов деятельности на уроках; использование проблемности, тайны, необычности и занимательности учебного материала; организация группового взаимодействия; создание ситуаций публичного успеха и проявления положительных эмоций, что обеспечивается игрой. Внедрение игровых технологий оказывает положительное влияние на развитие таких структурных компонентов учебной мотивации, как интерес к изучаемому предмету и учебной деятельности, самостоятельность, выражающаяся в желании разобраться в сложном материале, способность найти дополнительный материал, готовность к преодолению трудностей в процессе обучения.

**Ключевые слова:** мотивация, учебная мотивация, игра, игровая технология, дидактическая функция, игровой конструктор.

**Для цитирования:** Глухова Н. П. Игровые технологии как один из способов повышения уровня учебной мотивации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. С. 35–51. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_35. EDN: XUHLBW

## Constructor of Games as the Way of Using Playing Technologies in Lessons

Natalya P. Glukhova

*School No. 525 with in-depth study of the English language named after twice Hero of the Soviet Union G. M. Grechko,  
Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The changing of conditions and priorities involves the necessity of usage renewed means and technologies of teaching. Modern school needs the development and perfection of active teaching forms, including playing technologies. The meaning of these theme is reinforced by such special features of modern children as the world perception through visual images: comments, news, videoclips etc. It makes difficulties with their educational activity. The purpose of this investigation was to find the changes in the level of motivation during the systematical usage of playing technologies with the involving students in the working out and organization of games. The scientific novelty of the study consists in identifying some features of the educational motivation of modern students of younger adolescence and ascertainment of some external factors influenced on the forming of their motivation. As the result of this work the constructor of games was worked out as the mean of increasig students' motivation of young teenagers.

**Materials and methods.** Such methods as analysis of literature, modelling, pedagogical experiment, process observation, students' surveys, study of documets and statistics were used for the solving of these problems.

**Results.** During the work it was determined that pupils in the age of 11–12 years had dominantly the external motivation. The general level of motivation decreases and it causes the necessity of searching the methods of increasing the motivation and forming the internal motivation. Young teenagers need the association with classmates, group work and the realization of their activity. It can be realized by using the corrcrectly chosen playing technologie. It was also established that techers had difficulties connected with waste of time for choosing and preparation of appropriate games. The possible variant of decision is the games constructor offering the algorithm of choosing the game according to the lesson aim, learning problem and the phase of studying. The special feature of this constructor is the possibility to use it together with the students and in the end to create learning games by themselves.

**Discussion and conclusion.** The most important external factors having the influence on students' motivation are the usage of various activities int the lessons, task-oriented exercises, uncommonness and entertainment, group work organization, the possibility of success and positive emotions. The learning games include all these efects. The introduction of them has the influence on the development such components of learning process as the wish to understand, the ability to find the necessary information, readiness to overcome difficulties.

**Key words:** students' motivation, games constructor, pedagogical games, playing technologies, didactical functions.

**For citation:** Glukhova, N. P. (2023) Igrovoy konstruktor kak odin iz sposobov primeneniya igrovyyh tekhnologiy v urochnoj deyatel'nosti [Constructor of Games as the Way of Using Playing Technologies in Lessons]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 35–51. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_35. EDN: XUHLBW

## Введение

Сегодняшний мир необратимо меняется, и одними из важнейших качеств современного человека в настоящее время являются готовность к постоянному саморазвитию, способность самостоятельно ориентироваться в большом потоке информации, находить и применять её для собственного развития. Особенно значимыми для учителя становятся следующие задачи – формирование у школьников умения учиться, навыков самостоятельного приобретения знаний и способности к организации своей деятельности, для осуществления которых нужна внутренняя мотивация. Подготовленность к будущей жизни закладывается в школе, поэтому образовательная организация должна изменить свои приоритеты.

Важность данной темы усиливается и тем, что меняются не только определенные стандарты и требования, но и современные дети, для которых характерно восприятие мира через зрительные образы: комментарии, новостную ленту, клипы, небольшие видеоролики и пр. Все это затрудняет включение ребёнка в образовательную деятельность. Таким образом, данное исследование направлено на решение таких проблем, как снижение учебной мотивации школьников младшего подросткового возраста и недостаточное использование возможностей игровых технологий для её повышения.

Гипотеза исследования заключалась в том, что применение учителем конструктора игровых технологий будет способствовать развитию учебной мотивации обучающихся младшего подросткового возраста, если:

- структурировать игры по решаемым задачам, этапам учебной деятельности, необходимым для проведения ресурсам;
- в процессе реализации игровых технологий последовательно увеличивать степень самостоятельности учащихся в подготовке и организации игр;
- обучать школьников умению играть и проводить рефлексию игровой и обучающей эффективности полученного опыта.

Целью исследования было выявление изменений в уровне учебной мотивации при систематическом использовании игровых технологий с активным подключением обучающихся к разработке и проведению игр. Научная новизна исследования состоит в выявлении особенностей учебной мотивации

современных обучающихся младшего подросткового возраста и установлении основных внешних факторов, влияющих на формирование их учебной мотивации. Определены проблемы, затрудняющие использование игровых технологий в работе учителя. Разработан конструктор игровых технологий как средство повышения учебной мотивации младших подростков.

Для проверки гипотезы и реализации цели исследования были поставлены задачи: 1) определить особенности учебной мотивации и готовности к игровой и учебной деятельности современных младших подростков; 2) проанализировать возможности игровых технологий как фактора повышения учебной мотивации младших подростков; 3) выявить проблемы, которые испытывают учителя при применении игровых технологий в обучении; 4) определить уровень учебной мотивации младших подростков, их отношение к использованию игр в урочной деятельности; 5) внедрить конструктор игровых технологий и исследовать влияние полученного игрового опыта на учебную мотивацию младших подростков.

### Обзор литературы

Анализ научной литературы показал, что термин «учебная мотивация» продолжает быть широко обсуждаемым и дискуссионным. В качестве рабочего мы выбрали определение А. К. Марковой [11, с. 71]: «учебная мотивация представляет собой систему побуждений, вызывающих активность обучающихся, определяющих направленность характера учебной деятельности и включающих в себя непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности; перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности, и интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания». Среди факторов, влияющих на мотивацию учения, можно назвать опыт познания; самочувствие школьника в семье, школе и обществе; его жизненные цели и планы.

В. М. Иванов<sup>1</sup> пишет о взаимосвязи положительных эмоций и повышения уровня учебной мотивации; М. В. Матюхи-

<sup>1</sup> Иванов В. М. Обеспечение положительной мотивации к продуктивной познавательной деятельности учащихся [Электронный ресурс] / В. М. Иванов, И. А. Штельмах, В. Ю. Щегельков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 518. С. 31–35.

на [12] отмечает важность занимательности и применение уроков «с игровыми моментами»; П. Я. Гальперин [7] предлагает выстраивать обучение на актуальности получаемого знания; А. К. Маркова [11] полагает необходимым воздействовать на развитие учебной мотивации при помощи воспитания самообразования и обновления межпредметных связей; значение успешности отмечал В. А. Сухомлинский [18]; М. И. Лукьянова и Н. В. Калинина<sup>1</sup> предлагают: включение учеников в коллективные формы деятельности, привлечение их к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки, сотрудничество ученика и учителя, поощрение активности учащегося, создание творческой атмосферы.

Реализация большей части этих условий создаётся в игре. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития личности ребёнка в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Так, Л. С. Выготский [5] отмечал, что в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем. Игра облегчает процесс восприятия информации и ее усвоения, так как стимулирует процесс произвольного запоминания, а также волевой интерес к учебной деятельности. Стремясь выиграть, ребёнок без напряжения пробует действия в новых обстоятельствах, осваивает новые умения.

В настоящее время отмечается устойчивая тенденция к снижению мотивации к учёбе, обусловленная самыми различными условиями: начиная с воздействия информационной среды и заканчивая влиянием изменяющейся ситуации в обществе, условиями развития и взросления детей. Многочисленные исследования, выполненные российскими и иностранными педагогами и психологами (например, такими как А. В. Кирьякова, В. С. Собкин, Х. Ремшмидт, Д. И. Фельдштейн), показывают заметное влияние децелерации на снижение мотивации к учебной деятельности у младших подростков. Внешним фактором, оказывающим негативное влияние, является активное внедрение в повседневную жизнь информационных технологий, а также изменения социальной среды. Уже в 2009 г. Д. И. Фельдштейн

<sup>1</sup> Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей. Ульяновск, 1998.

отмечал, что информация, которую поглощают дети, принципиально меняет не только их зрительное и слуховое восприятие, но и структуру их мышления, самосознание и миропонимание [20]. Согласно последним исследованиям, современным подросткам свойственна ограниченная способность к социальным взаимодействиям, выраженная мозаичность представлений о мире, погружённость в мир виртуальности, способность к усвоению информации только в коротких и преимущественно визуальных порциях, нетерпеливость, неусидчивость.

Учитывая все эти особенности, организация процесса обучения с использованием приёмов, формирующих и развивающих мотивационную сферу ребёнка, представляется особенно актуальной. Следовательно, одной из основных задач учителя становится выбор таких приёмов и методов, которые смогут положительно влиять на желание и готовность школьников учиться. Более того, развитие мотивации также является одной из целей обучения и его неотъемлемой частью, согласно современным федеральным образовательным стандартам [8].

Однако в современной школе ресурсы игровых технологий используются недостаточно. Несмотря на изученность и популярность темы, на данный момент учителям-практикам не предложена методика внедрения игровых технологий, отсутствуют систематизированные подборки дидактических игр, что препятствует результативности использования игры в процессе обучения. Анализ изученной по данной теме научной литературы позволяет сделать вывод, что среди основных внешних факторов, положительно влияющих на развитие мотивационной сферы ученика, можно назвать разнообразие видов деятельности на уроках, использование проблемности, тайны, необычности и занимательности учебного материала, организация группового взаимодействия, создание ситуаций публичного успеха и проявления положительных эмоций<sup>1</sup> [3; 7]. Всем этим факторам удовлетворяет использование игровых технологий. Игровая деятельность несёт в себе положительный эмоциональный заряд и привносит разнообразие в урочную деятельность, что особенно важно для преодоления трудностей учебного процесса в 5–7 классах, когда объём изучаемого ма-

<sup>1</sup> Ильин В. С. Рекомендации по обобщению опыта и организации исследования по теме «Формирование у школьников ответственного отношения к учению. Мотивация учения». Ростов н/Д.: Пед. университет, 1971.



териала увеличивается и усложняется в несколько раз по сравнению с начальной школой. При этом игра сама по себе является одним из важнейших видов деятельности в полноценном развитии ребёнка [12], а правильным образом организованная игра, обладающая учебной целью, способна вовлечь школьников в привлекательную для них деятельность, обеспечивая тем самым реализацию их активности и создавая условия для ситуации успеха, что может стать основой формирования положительного отношения к себе, к школе и к учению [13].

### **Материалы и методы**

Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретические – анализ научных источников по проблеме исследования, моделирование; эмпирические – педагогический эксперимент, включенное наблюдение, опрос (беседа, анкетирование), тестирование, изучение документации; методы статистической обработки данных. С целью установления отношения к предмету, предпочитаемых и вызывающих затруднения форм и видов работы на уроке иностранного языка для учащихся 5–7 классов была разработана анонимная анкета. Для выявления направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся 6-х классов при изучении ими конкретных предметов была применена методика доктора психологических наук Т. Д. Дубовицкой. Данная диагностика была продублирована после внедрения игрового конструктора в обучение.

Кроме того, было проведено анкетирование педагогов с целью установления их отношения к использованию игровой деятельности на уроках иностранного языка, выявления профессиональных дефицитов, затруднений, связанных с применением различных видов игр на уроках. Исследование проводилось на базе СОШ № 411 «Гармония» Петродворцового района и СОШ № 525 Московского района Санкт-Петербурга, в нём приняло участие более 200 обучающихся и 35 педагогов.

### **Результаты**

Для более объективного рассмотрения ситуации, связанной с применением игровых технологий в процессе обучения, в 2020–2021 гг. нами был проведён анонимный опрос среди 189

учащихся 5–7 классов с целью установления предпочитаемых форм и видов работы на уроке изучения иностранного языка. Часть вопросов анкеты была направлена на выявление отношения к предмету («Как меняется твоё настроение перед уроком?» и «Как ты относишься к этому предмету в твоём расписании?»). Отрицательное отношение к предмету выявлено у 11,5 % – они считают этот предмет лишним в расписании и отмечают, что у них резко ухудшается настроение перед уроком. Позитивно относятся к предмету более одной трети обучающихся; признают, что их настроение улучшается 15 % респондентов; рады, что этот предмет есть в расписании 37 % опрошенных.

На вопросы о выявлении основных трудностей в изучении предмета («Какие виды деятельности ты считаешь наиболее сложными?») были получены следующие ответы: письменные монологические высказывания – 34,1 %; тренировка грамматики – 19,7 %; грамматика – 8,6 %; письмо – 5,7 %.

Нам было интересно узнать, какие формы работы предпочитают школьники. Вопрос «Какими видами деятельности ты хотел бы заниматься больше на уроке?» предлагал выбор форм работы – от индивидуальной до работы всем классом. Из различных форм организации работы на уроке наибольшее предпочтение отдано работе в парах – 45 % всех ответов, тогда как индивидуальную форму работы выбрало только 10 % обучающихся, что показывает ценность общения со сверстниками для младших подростков.

Так, 43,5 % младших подростков отметили предпочтительность игровой деятельности, 32 % обучающихся выбрали творческую деятельность и только 5 % отдали приоритет самостоятельной исследовательской деятельности, что свидетельствует о невысоком уровне внутренней учебной мотивации и актуальности использования игровой деятельности на уроке.

Выявление факторов, которые вызывают у школьников ощущение комфорта на уроке, показало, что для 44 % таким фактором является хорошая оценка, а правильное выполнение задания приносит удовлетворение только 29 % обучающихся, что также свидетельствует о недостаточно высоком уровне внутренней учебной мотивации. В одном из вопросов мы предложили детям закончить фразу «Мои достижения по этому предмету могли бы быть лучше, если...». Варианты полученных на этот

вопрос ответов распределились таким образом: большинство обучающихся (51,5 %) выбрали вариант «если я постараюсь и буду делать задания вовремя», что демонстрирует понимание причинно-следственных связей в своих действиях. Но 12,5 % выбрало вариант «ничего не может стать лучше», что говорит об отсутствии веры в себя и крайне низком уровне учебной мотивации этих учащихся к изучению предмета; 13 % опрошенных полагаются на внешнюю помощь в достижении успеха на уроке.

По результатам опроса можно сделать вывод, что наибольшей привлекательностью обладают виды деятельности, связанные с использованием игровых технологий (43,5 % респондентов), особенно те, которые включают в себя в себя парную (44 %) и групповую (45 %) работу.

Для выявления направленности и уровня развития мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов была проведена дополнительная диагностика уровня учебной мотивации в двух подгруппах шестых классов. Результаты исследования учебной мотивации показали, что из 27 обучающихся преобладает внутренняя учебная мотивация у 13 детей (48 %). Другими словами, менее половины детей руководствуются в процессе обучения интересом к самой учебной деятельности, большая же часть из них ориентированы на оценку в дневнике или мнение значимых людей. Необходимо отметить, что показатели данной диагностики подтверждают результаты проведённого опроса.

Нами было проведено анкетирование педагогов с целью установления их готовности к использованию игровой деятельности на уроках иностранного языка, а также выявления затруднений, связанных с применением различных видов игр на уроках. Опрос показал, что педагоги в целом положительно относятся к применению игровых технологий и готовы активнее внедрять их в учебный процесс (71,9 %), что показывает широкие перспективы в развитии этого направления. Но при этом 40 % педагогов считают трудоёмким процесс подготовки игры, а 20 % испытывают затруднения в подборе игр, подходящих к решаемым учебным задачам. Педагоги в большей степени готовы использовать готовые игры с оформленным игровым материалом (карточки со словами, рисунки, схемы и т. д.), а создание игр вызывает определенные затруднения.

В ходе проведения эксперимента происходила апробация игровых технологий в урочной деятельности. Игры были подобраны по принципу простоты и доступности организации и сгруппированы в соответствии с учебной целью и этапом работы. Для удобства игры были распределены в своего рода «игровой конструктор», в котором они были разделены по следующим критериям: продолжительность, количество участников, учебная цель, этап прохождения материала с последующим подробным описанием процесса проведения. При создании игрового конструктора была проанализирована научно-практическая литература по видам учебной деятельности, классификации игр, возможности для вариативного использования игровых технологий на уроках иностранного языка. В результате в структуре конструктора было выделено три блока дидактических игр – обучающие, творческие и проверочные. В состав первого блока входят игры, направленные на формирование отдельных видов речевых навыков: лексических, грамматических, фонетических и орфографических, поэтому они названы «обучающими» (табл. 1).

Во второй группе представлены так называемые «творческие игры» (табл. 2). С помощью творческих игр обучающиеся могут неформально использовать изученную лексику, ранее развитые речевые навыки, проявить самостоятельность в решении задач, показать навыки коммуникации в работе.

Выбор названия третьего блока «Проверочные игры» связан с целью его применения – демонстрация и оценка степени освоения учеником учебного материала, возможности его использовать в игровой деятельности. Проверочные игры представлены в последней графе табл. 1, но их набор должен быть значительно расширен. На этапе проверки используются игры-испытания, квесты, моделирование ситуаций, ролевые игры, деловые игры. Важно, чтобы в игровой ситуации учащиеся демонстрировали все, что они умеют, и чтобы у нас были критерии для оценки качества выполнения языковых действий. Проверка в игре своих способностей может проводиться самими детьми, которые оценивают качество применения языковых форм.

На этапе рефлексии ученики обсуждают, была ли полезна игра, какие предметные умения мы в ней проявили,

нужно ли ещё работать над этими умениями. Обсуждается проявление самостоятельности в игре и её подготовке, степень своего развития и саморазвития, взаимодействие в процессе участия в игровой деятельности. По итогам обсуждения решается вопрос о дальнейшем использовании игры – будем ли мы использовать данную игровую форму при изучении других тем.

Таблица 1

Фрагмент конструктора для выбора обучающих игр

| Этап<br>Раздел<br>языка | Восприятие   |  | Осмысление  |  | Запоминание   |   | Овладение  |  |
|-------------------------|--|--|---|--|---|---|--|--|
|                         | Мотиваци-<br>онный<br>этап                               | Изучение<br>нового<br>материала                    | Первичное<br>закрепле-<br>ние                                       | Актуа-<br>лизация<br>материала                       | Трени-<br>ровка,<br>отработка                                       | Обобще-<br>ние/<br>Системати-<br>зация        | Примене-<br>ние  | Контроль                                 |
| Фонетика                | Ассоциации, послание в бутылке, правда или нет           |  | Цепочка, учитель, что в мешке, снежный ком                          |  | Цепочка, успеть за 60 секунд, учитель, покупки                      |   | Художники, о чём речь, телеграмма, загадка                       |  |
|                         | Предмет-<br>подсказка                                    | Чёрный<br>ящик                                     | Весёлые<br>человечки  | Банан,<br>мафия,<br>лото                             | Весёлые<br>человечки  | диктор,<br>золушка                            | Шифровка,<br>лото  | Учитель,<br>телеграмма                   |
| Лексика                 | Неоконченный рисунок, окно, чёрный ящик, правда или ложь |  | Вдоль и поперёк, лото, антонимы, мафия, говорящая лестница, учитель |  | Предмет и действие, кто быстрее, десять предметов, координатная ось |   | Подарок, золушка, лото, зашифрованное письмо, нарисуй и раскрась |  |
|                         | Расчёска,<br>предмет –<br>подсказка                      | Чёрный<br>ящик,<br>шарик,<br>рюкзак                | Восстанови<br>послание,<br>банан, най-<br>ди общее                  | Пять<br>чувств,<br>коорди-<br>натная ось,<br>подарок | Антони-<br>мы, вдоль<br>и поперёк                                   | Колдунчи-<br>ки, да и нет<br>не говори        | Да и нет<br>не говори,<br>вдоль<br>и поперёк                     | Антонимы,<br>успеть<br>за 60<br>секунд   |
| Орфография              | Расчёска, рюкзак, найди главное                          |  | Волшебная палочка, четырежды четыре                                 |  | Композитор, лото, намёк, родственники, покупки                      |   | Зашифрованное письмо, диктантный забег, что мешает               |  |
|                         | Послание<br>в бутылке                                    | Словарь<br>в картин-<br>ках,<br>волшебная<br>буква | Алфавит-<br>словарь,<br>вдоль и поперёк                             | Родствен-<br>ники,<br>расчёска                       | Диктант-<br>ный забег,<br>вдоль и поперёк                           | Две буквы,<br>компози-<br>тор, кто<br>быстрее | Алфавит-<br>словарь,<br>две буквы,                               | Эстафета,<br>расчёска<br>компози-<br>тор |
| Грамматика              | Правда или ложь, быстрая реакция                         |  | Дополни предложения   |  | Шаг за шагом, бульк, последнее слово, бинго                         |   | Зашифрованное письмо, яркое солнце                               |  |
|                         | Пазл   | Превраще-<br>ние                                   | Каверзные<br>вопросы  | По секрету<br>всему<br>свету                         | Игра с ку-<br>биками  | Домино,<br>дополни<br>предложе-<br>ние        | Превраще-<br>ние, Агата<br>Кристи                                | Домино,<br>шаг за ша-<br>гом             |

В течение учебного года были использованы игры на всех этапах работы с материалом. Важным условием, обеспечивающим эффективное внедрение игровых технологий, является вовлечение самих учащихся в процесс подготовки, организации и проведения игр. Учащимся предлагаются такие действия, как подготовка дома фрагментов игры; поручение роли ведущего игры одному из учащихся и помощь ему в подготовке к этой роли и пр. Интересны

игры, которые готовятся учеником совместно с учителем или группой ребят самостоятельно и проводятся на уроке как сюрприз для остальных учеников. Необходимо отметить, что некоторые игры были использованы на разных этапах изучения темы, что говорит о том, что одно игровое упражнение может быть адаптировано каждым учителем под имеющиеся учебные цели, время и возможности детей.

Таблица 2

Фрагмент конструктора для выбора творческих игр

| Этап Вид работ               | Актуализация знаний  | Отработка знаний, тренировка  | Обобщение / систематизация   | Применение / самоконтроль   |
|------------------------------|--|---|--|---|
| Понимание устной речи        | Пойми другого, весёлые человечки, кто о чём, правда или ложь   | Телефон, весёлые человечки, одно слово, быстрая реакция, нарисуй и раскрась, Саймон говорит                                     | Одно слово, художники, заголовок, весёлые человечки, логика, «Кто это?», диктантный забег  | Художники, нарисуй и раскрась, телеграмма, «В чём проблема?», прямой эфир, логика, как правильно, гонка слов  |
| Устная речь                  | Окно, что в мешке, правда или ложь, подарок для, я могу, мозаика, если бы, подарок, быстрая реакция, облако, почта | Каверзные вопросы, пять чувств, в чём проблема, секретное слово «как», быстрая реакция, не смеяться, не улыбаться\$ угадай слов | Предмет и действие, шляпа, десять предметов, последнее слово, всё наоборот, каверзные вопросы, да и нет не говори, алиби, детектив, библиотекарь | Библиотекарь, по секрету всему свету, в чём проблема, почта, мечта, озвучка, мозаика, детектив, прямой эфир, да и нет не говори, всё наоборот, ball-game, а Вы знали, что |
| Понимание письменного текста | Волшебная буква, банан, контекст, послание в бутылке, заголовок, найди главное                                     | Всё наоборот, самая лучшая память Как?, заголовок, найди главное, записка сказочному герою                                      | Логика, контекст, как правильно, самая лучшая память, всё наоборот, вспомнить всё, «Как?», Золушка, заголовок, пазлы                             | Зашифрованное письмо, кто это, самая лучшая память, всё наоборот, как правильно, вспомнить всё, «Кто это?», мечта, превращение, Золушка                                   |
| Письменная речь              | Загадка, мозаика, аукцион, восстанови послание   | Дополни предложения, десять предметов, аукцион, виселица, рассказ-эстафета  | Правда или ложь, облако, аукцион, десять предметов, Агата Кристи, мозаика  | Зашифрованное письмо, мечта, аукцион, Агата Кристи, диктантный забег  |

При проведении игр были отмечены следующие моменты: удивление и радость от процесса участия, самостоятельного выполнения задания, успешности личной и своей группы, а также включение соревновательной активности. При организации игр мы ориентировались на отсутствие проигравших или отсутствующих, на фиксацию только успехов, поддержку любых форм активности, что обеспечивало положительную эмоциональную атмосферу игры, отсутствие страха проигрыша.

Было важно, чтобы к подготовке и проведению игр подключались учащиеся. Вначале игру проводил педагог, затем он подключал учащихся, а затем предлагал эту же игру на новом лексическом материале подготовить желающим. Если ребёнок

проводил игру, он чувствовал себя значимым, уважаемым, был в центре внимания, и он создавал условия для того, чтобы другие ученики проявили себя, были успешны, т. е. вносил позитивный вклад в урочную работу. Учащиеся проявляли инициативу в трансформации и создании новых игр на основе уже известных, а также в их самостоятельной организации. Каждый индивидуально или в группе мог подготовить игру, стать ее организатором. Такой опыт дает возможность участникам с различным уровнем подготовки почувствовать свою важность в учебном процессе. Игровая ситуация побуждала учащихся пробовать говорить на английском языке, отвечать на вопросы, вступать в диалог, чтобы достичь игровой цели. Это позволяло стать более раскованными, преодолеть барьер страха ошибиться.

Значимой частью было проведение рефлексии полученного игрового опыта. В процессе обратной связи дети отвечали на вопросы, помогла ли игра освоить учебный материал, что способствовало успешности в игре, какой вывод о готовности использовать знания они сделали на основе игрового опыта. Также был сделан вывод о целесообразности проведения обсуждения объёма работы организаторов игры и их специального поощрения. По итогам рефлексии принималось решение, будет ли ещё использоваться эта игра, в каких вариантах, кто сможет провести её в следующий раз и пр. Беседы с учащимися показали, что, готовясь к игре, они искали дополнительный материал, пытались разобраться в материале, который не совсем понимали, чтобы не подвести свою команду. Придумывая игровые задания, дети проявляли самостоятельность в подборе для них учебного материала.

Выполненная нами работа позволила снять высокую нагрузку с учителя при подготовке игр, так как эту функцию брали на себя обучающиеся. Если мы научим их играть, то школьники с удовольствием будут подготавливать игры. Например, мы проводили игру «Найди домик для слов», в которой предлагается набор слов и нужно определить, к какой группе обобщающих понятий эти слова относятся: прилагательные, глаголы или существительные. Но домики (группы слов) и сами наборы слов могут варьироваться бесконечно. Например, можно разделить слова на группы: обозначающие людей, животных и неодушевлённые предметы. А можно их разделять на пред-

логи и артикли, канцелярские предметы и предметы мебели и т. д. Познакомившись с видом игры, ученики могут проявлять инициативу для создания своей дидактической игры по её алгоритму. Разработчик игры стимулируется оценкой, ведь это серьёзная работа. На уроке он проводит игру и оценивает её результаты, что повышает его статус в глазах одноклассников.

После систематического внедрения игр на разных этапах учебного процесса, которое осуществлялось в течение учебного года, была проведена повторная диагностика, результаты которой показали, что количество детей с низким уровнем мотивации уменьшилось вдвое с 14,8 до 7,4 %. Конечно, в процентах это не так много – уменьшилось на 7,4 %. Но эти цифры говорят о том, что детей с низкой учебной мотивацией в каждой группе не более двух человек. Число детей, у которых внешняя мотивация была заменена на преобладание мотивации внутренней, изменилось достаточно существенно – с 48,1 до 70,3 %, т. е. уже на 22,2 %. Таким образом, в целом уже более двух третей обучающихся в группах вместо внешней оценки ориентируются на личное стремление к развитию своих возможностей. При такой мотивации определённые сложности на уроках воспринимаются как новые возможности.

### **Обсуждение и выводы**

В процессе применения игрового конструктора на разных этапах работы с учебным материалом было выявлено, что использование игровых технологий является эффективным способом повышения уровня внутренней мотивации учащихся 5–7 класса вследствие гибкости, вариативности, доступности, разнообразия используемых средств, обеспечивающих активность обучающихся в процессе обучения. При этом значимыми условиями эффективного использования игровых технологий являются систематичность их применения, разнообразие игр, их использование на разных этапах учебной работы, постепенное увеличение самостоятельности обучающихся в подготовке и проведении игры, подключение детей к их самостоятельной разработке и проведению, а также обязательное получение обратной связи в процессе работы для корректировки правил и условий проведения игры.



Выявлены возможности использования игровых технологий как средства повышения уровня учебной мотивации посредством обеспечения активной позиции обучающихся, снятия страхов, барьеров в игровом взаимодействии, получения положительных эмоций, стимулирования волевых проявлений, непроизвольного запоминания и пр.

Таким образом, можно сделать вывод, что активное внедрение игровых технологий с подключением к проведению игр самих обучающихся оказывает положительное влияние на развитие интереса к изучаемому предмету и повышает самостоятельность обучающихся в обучении, которая выражается в желании понять сложный материал, способности найти дополнительный материал, готовности к преодолению трудностей в процессе обучения.

#### Список литературы

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Белозерова Л. А., Поляков С. Д., Жидяева О. О. Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 3 (25) – С. 16–23.
3. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоняжиной. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. – М.: Просвещение, 1967. – 133 с.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–77.
6. Газман О. С., Харитоновна Н. Е. В школу – с игрой. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
7. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: МГУ, 1985. – 45 с.
8. Глухова Н. П. Проблемы мотивации к учебной деятельности у современных детей // Научный аспект. – 2019. – № 1. – Т. 7. – С. 735–747.
9. Гореликов М. И. Психолого-педагогический портрет современного подростка // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 29–38.
10. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
12. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
13. Медведев А. М., Жуланова И. В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – С. 20–21.
14. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса Пресс, 2010. – 640 с.
15. Платонова С. М. Проблема эффективности игровых досуговых программ // Юбилейные царскосельские чтения: материалы международной конференции. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 129–133.
16. Репринцева Е. А. Педагогика игры: теория, история, практика. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. – 184 с.

17. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
18. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
19. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.
20. Эльконин Д. Б. Учебная деятельность в подростковом возрасте. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. – М.: Академия, 1999. – 285 с.

## References

1. Asmolv, A. G. (2009) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya [System -activity approach in working out of new generation standards]. *Pedagogika – Pedagogy*. No. 4. Pp. 18–22. (In Russian).
2. Belozerova, L. A., Polyakov, S. D., Zhidyayeva, O. O. (2018) Sociokul'turnye osobennosti pokoleniya: opyt empiricheskogo issledovaniya [Socialcultural peculiarities of new generation: experience of investigation]. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk – Povolzhsky pedagogical search*. No. 3 (25). Pp. 16–23. (In Russian).
3. Bozhovich, L. I. (1972) *Izuchenie motivacii povedeniya detej i podroستkov* [Studying of behaviour motivation in teenage]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
4. *Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podroستkov* [Age and individual peculiarities of young teenagers]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
5. Vygotskij, L. S. (1966) Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka [The game and its role in psychological development of children]. *Voprosy psihologii – Problems of psychology*. No. 6. Pp. 62–77. (In Russian).
6. Gazman, O. S., Haritonova N. E. (1991) *V shkolu – s igroj* [To school – with game]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
7. Gal'perin, P. YA. (1985) *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie rebenka* [Methods of studying and cognitive development]. Moscow: MGU. (In Russian).
8. Gluhova, N. P. (2019) Problemy motivacii k uchebnoj deyatel'nosti u sovremennyh detej [the problem of motivation to learning activity]. *Nauchnyj aspekt – Aspects of science*. No. 1. Vol. 7. Pp. 735–747. (In Russian).
9. Gorelikov, M. I. (2018) Psihologo-pedagogicheskij portret sovremennogo podroстка [Psychological portrait of modern teenagers]. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika – Bulletin of Moscow State University. Series: Pedagogy*. No. 4. Pp. 29–38. (In Russian).
10. Kon, I. S. (1989) *Psihologiya rannej yunosti* [Psychologie of early youth]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
11. Markova, A. K. (1983) *Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste* [Forming of learning motivation at school age]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).
12. Matyuhina, M. V. (1984) *Motivaciya ucheniya mladshih shkol'nikov* [Motivation of study of young teenagers]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
13. Medvedev, A. M., Zhulanova, I. V. (2021) Deyatel'nostnyj podhod kak orientir sovremennogo obrazovaniya: iskhodnoe sodержanie i riski redukcii [Activity approach as orientir of modern education: base content and risks of reduce]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – Science world. Pedagogy and psychology*. No. 2. Pp. 20–22. (In Russian).
14. Passov, E. I. (2010) *Urok inostrannogo yazyka* [A foreign language lesson]. Rostov n/D.: Feniks; Moscow: Glossa Press. (In Russian).
15. Platonova, S. M. (2016) Problema effektivnosti igrovyh dosugovyh programm [Problems of effectivity of playing programs]. XX YUblejnye carskosel'skie chteniya [XX Jubileum Tsarskoye Selo readings]. Proceedings of the International scientific conference. Saint-Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 129–133. (In Russian).
16. Reprinceva, E. A. (2005) *Pedagogika igry: teoriya, istoriya, praktika* [Pedagogical games: theory, history, practise]. Kursk: Izd-vo Kursk. gos. Un-ta. (In Russian).
17. Stronin, M. F. (1984) *Obuchayushchie igry na uroke anglijskogo yazyka* [Learning games in English lessons]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

18. Suhomlinskij, V. A. (1990) *Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka: Etika kommunisticheskogo vospitaniya* [How to bring up of real person: communist bringing-up]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

19. Fel'dshtejn, D. I. (2011) Glubinye izmeneniya sovremennogo Detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Deep changing in modern childhood and actualization of problems of educational development]. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology in education*. Vol. 8. No. 1. Pp. 45–54. (In Russian).

20. El'konin, D. B. (1999) *Uchebnaya deyatel'nost' v podrostkovom vozraste Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya: Hrestomatiya* [Learning activity of teenagers. Developmental and educational psychology: a textbook]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

### Информация об авторе

**Глухова Наталья Павловна** – учитель, Школа № 525 с углубленным изучением английского языка имени дважды Героя Советского Союза Г. М. Гречко Московского района Санкт-Петербурга; аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0004-0074-3776, e-mail: glukhova.n.p@mail.ru

### Information about the author

**Natalya P. Glukhova** – Teacher, School No. 525 with in-depth study of the English language named after twice Hero of the Soviet Union G. M. Grechko, Moskovsky district of St. Petersburg; graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID:0009-0004-0074-3776, e-mail: glukhova.n.p@mail.ru

Поступила в редакцию: 02.11.2023

Принята к публикации: 30.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 02 November 2023

Accepted: 30 November 2023

Published: 29 December 2023

## Исторические аспекты становления дистанционного образования

Л. В. Коновалова, Г. В. Радченко

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье на основе теоретического анализа философской, социально-исторической, педагогической, методической литературы, а также нормативных документов обоснованы предпосылки становления и развития дистанционного образования в мировом сообществе вообще и в России в частности. Научная новизна исследования заключается в том, что дистанционное образование рассматривается как дидактическая система, характеризующаяся последовательной планируемой деятельностью по подготовке обучающихся в учебном заведении, а также оказанию опосредованной помощи студентам (вне зависимости от их территориального расположения) различными средствами связи.

**Материалы и методы.** Представленный в статье материал был получен на основе теоретического анализа философских, социально-исторических и историко-педагогических источников, а также нормативных документов, отражающих уровень дистанционного образования в России и за рубежом в период XVIII–XXI вв. Для решения поставленных задач проведен контент-анализ историко-педагогической литературы, систематизированы и обобщены исторические факты. Изученные источники отражают различные аспекты заявленной темы.

**Результаты.** Начиная с XVIII в. дистанционное образование входит в образовательный процесс. Развитие почтовой связи обусловило дистанционное взаимодействие между обучающимися и преподавателями, проживающими в отдаленных регионах, а небольшая плата за почтовые переводы, в сравнении с очным обучением делает данный вид образования более доступным для малоимущих граждан. В XIX в. в университетах Европы и Америки появляются первые курсы для всех категорий слушателей (в том числе и женщин) посредством почтовой связи.

Появление дистанционного образования в России в начале XX в. обусловлено новыми социально-экономическими и политическими условиями. Безграмотность населения страны и недостаток высококвалифицированных кадров привели к рождению системы заочного обучения (1927), реорганизация которого продолжается и сегодня. Совершенствование технических возможностей радио, телевидения, кино способствовало появлению новых форм дистанционного образования. У обучающихся появилась возможность прослушивать тематические лекции используя учебные пособия. Активное применение информационно-коммуникативных технологий в конце XX в. связано с появлением и совершенствованием компьютеров.

Современное дистанционное образование является следствием перехода общества в «информационную эпоху». Синхронизация образования посредством проведения видеоконференций, чтения лекций на различных платформах ZOOM, GOOGLE MEET и т. д. делает возможным массовое производство новых технологий и знаний, систематизированной информации, а именно компьютерная технология становится важной частью высшего образования.

**Обсуждение и выводы.** Теоретико-методологический анализ подходов к изучению истории вопроса о становлении дистанционного образования показал, что, начиная с XVIII в., создаются предпосылки для внедрения в образовательную практику различных форм и методов дистанционного образования. Последующее совершенствование дистанционного образования неразрывно связано с развитием информационно-коммуникативных технологий, а в дальнейшем и с информатизацией общества.

**Ключевые слова.** дистанционное образование, исторические этапы, информационно-коммуникативные технологии, информационное общество.

**Для цитирования:** Коновалова Л. В., Радченко Г. В. Исторические аспекты становления дистанционного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 52–67. DOI 10.35231/18186653\_2023\_4\_52. EDN: NSZTLK

# Historical Aspects of the Formation of Distance Education

Lyudmila V. Konovalova, Galina V. Radchenko

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article, based on a theoretical analysis of philosophical, socio-historical, pedagogical, methodological literature, as well as regulatory documents, analyzes the prerequisites for the formation and development of children's education throughout the world and in Russia in particular. Distance education is possible as a didactic system, characterized by a systematic scope for training students in an educational institution, as well as providing indirect assistance to students, regardless of their territorial location, using various means of communication.

**Materials and methods.** The material presented in the article was obtained on the basis of a theoretical analysis of philosophical, socio-historical and historical-pedagogical sources, as well as regulatory documents reflecting the level of distance education in Russia and abroad in the period from the 18th to the 21st centuries. To solve the assigned problems, comparative and historical-retrospective research methods, historical and pedagogical analysis, systematization and generalization of historical facts are used. The sources studied reflect various aspects of the stated topic.

**Results.** Starting from the age of 18, distance education is included in the educational process. The development of postal communications has led to remote interaction between students and teachers located in remote regions, with a small fee for postal orders, which makes this type of education more accessible to low-income citizens. In the 19th century, the first procedures were created at universities in Europe and America for all students (including women) through postal communication.

The emergence of children's education in Russia at the beginning of the twentieth century led to the emergence of new socio-economic and political problems. The illiteracy of the country's population, as well as the lack of highly qualified personnel, led to the birth of the correspondence education system (1927), the improvement of which continues to this day.

Improving the technical capabilities of radio, television, and cinema has led to the emergence of new forms of distance education. Students had the opportunity to listen to thematic lessons using electronic textbooks. The active use of information and communication technologies at the end of the 20th century is associated with the emergence and improvement of computers.

Modern distance education is a modern transition of society into the "information age". Synchronization of education through video conferencing, lecturing on various platforms ZOOM, GOOGLE MEET, etc. Thanks to the mass production of new technologies and knowledge, systematized information, computer technology is becoming an important part of higher education.

**Discussion and conclusions.** Theoretical and methodological analysis of approaches to studying the history of the formation of children's education showed that, since the 18th century, various forms and methods of distance education have been used as prerequisites for educational practice. Subsequent improvement of distance education is inextricably linked with the development of information and communication technologies, and in the future with the informatization of society.

**Key words:** distance education, historical stages, information and communication technologies, information society.

**For citation:** Konovalova, L. V., Radchenko, G. V. (2023) Istoricheskie aspekty stanovleniya distantsionnogo obrazovaniya [Historical Aspects of the Formation of Distance Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 52–67. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_52. EDN: NSZTLK

## Введение

«Русский философ и педагог И. С. Гессен в начале XX в. отмечал, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Он писал: “Жизнь определяет образование, и обратнo – образование воздействует на жизнь”. С этим трудно не согласиться в настоящее время. Изменения произошедшие в нашей жизни, порожденные пандемией COVID-19, оказали серьезное воздействие на функционирование всех сфер жизни общества и прежде всего на систему образования. Соблюдение режима самоизоляции начиная с марта 2020 года предопределило переход обучения на всех этапах непрерывного образования в дистанционный режим работы» [5].

Потенциал образовательного процесса в дистанционном режиме нашел свое отражение в Законе «Об образовании в РФ», в котором отмечено: «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти...»<sup>1</sup>.

Сегодня высшие учебные заведения, меняя подходы к организации образовательного процесса, стремятся к созданию условий для осуществления гибкого, личностно ориентированного обучения, реализуемого в виртуальной образовательной среде. Современный уровень развития информационно-коммуникативных технологий позволяет человеку мгновенно получать ответ на любой запрос и получать данные разного характера: от досуговых до познавательных. Модель получения образования в дистанционном формате становится все более привлекательной для слушателей, удобной для образовательных учреждений, и возможно, в скором времени дистанционное образование будет играть роль, не уступающую по важности классическому образованию. Применение инструментария дистанционного обучения в практических целях невозможно без понимания сущности этого явления, которое, в свою очередь, охватывает не только определение роли и места дистанционных образовательных технологий в процессе современного высшего образования, анализа закономерностей и перспектив развития

<sup>1</sup> Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70291362>.

этого явления, но знание истории становления дистанционного образования. Как писал Н. Г. Чернышевский: «Без истории предмета нет теории предмета; но и без теории предмета нет даже мысли о его истории, потому что нет понятия о предмете, его значении и границах» [11, с. 265].

Максимально точно и полно определить суть дистанционного образования в рамках исследования позволяет теоретический анализ философской, социолого-исторической и педагогической литературы. Изучение данного вопроса в историческом ключе позволяет понять, что именно с позиции общественно-исторической практики послужило предпосылками возникновения и развития дистанционного образования. Теоретический анализ исследований предполагает рассмотрение дистанционных образовательных технологий и дистанционного образования через призму общих законов развития общества и человека.

### **Обзор литературы**

Теоретический анализ научных исследований показал, что исторические аспекты дистанционного образования нашли свое отражение в работах Т. А. Лавиной, И. В. Роберт, Н. В. Софроновой и др. Роль дистанционного обучения в организации высшего заочного обучения в России освещалась такими исследователями, как Г. Г. Авдеенко, С. М. Арлазаров, Е. П. Белозерцев, С. А. Козлов, Ю. Г. Круглов, И. Г. Шамсутдинов и др. Зарубежный опыт заочного образования анализировали ученые Е. Б. Белов, В. П. Борисенков, А. И. Галаган, Т. С. Гергиев, А. Н. Джурицкий, Э. Г. Кузнецова, Е. Ю. Левитская, В. А. Пегов, А. Д. Филлипов, К. А. Фемичев и др. Вопросы внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникативных технологий (радиопередачи, кино, видео-конференции и др.) рассматривали О. А. Баранов, И. В. Вайсфельд, И. Н. Граценкова, В. А. Караковский, А. В. Мудрик, В. А. Монастырский, М. И. Рожков, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, А. В. Шариков и др. Проблемы информатизации образования исследовались учеными М. Б. Аракчеевой, Т. А. Бороненко, Т. А. Лавиной, А. А. Нечай, И. В. Роберт, Н. В. Софроновой и др.

В настоящее время некоторые актуальные вопросы исследования ученых и практиков связаны с организацией

дистанционной педагогической деятельности (Е. О Брицкая, И. В. Роберт, Е. С. Полат, А. С. Шаповалов, А. В. Хуторской<sup>1</sup> и др.), которая в условиях цифровизации образования становится одной из важнейших форм социального взаимодействия [5].

### **Материалы и методы**

Материалом для статьи послужили научные статьи, монографии, нормативные документы, посвященные дистанционному образованию. Анализ научных трудов проводился на основе сравнительно-исторического и историко-ретроспективного методов исследования. Теоретический анализа позволил выявить сведения о мероприятиях, формах и методах работы, способствовавших становлению дистанционного образования в России и за рубежом, систематизировать их и представить в исторической ретроспективе.

### **Результаты**

Первое упоминание о попытке организации образования в дистанционном формате датируется 1728 г. и было связано с активным развитием регулярных почтовых служб. В этом году в бостонской газете появилось объявление о наборе студентов из пригородов и удалённых районов на курсы бухгалтеров и курсы быстрого письма. Объявление о публикации было подано педагогом Калеп Филипс. По его замыслу, обучающиеся на курсах будут получать рассылку со стандартными уроками и заданиями каждую неделю. Стоит обратить внимание на то, что процесс обучения в этом случае был «односторонним» – К. Филипс не обеспечивал обучающихся «обратной связью», не организовывал прием и оценку выполненных заданий.

В 1836 г. впервые появилась возможность получения высшего образования дистанционно: созданный в Великобритании Лондонский университет разрешил сдавать экзамены (как промежуточные, так и итоговые), проводимые университетом, обучающимся других аккредитованных учебных заведений. Конечно, возможность сдать экзамен была платной, однако оплата была ниже расходов на полноценное обучение с проживанием в кампусе, что позволило получить доступ

<sup>1</sup> Хуторской А. В. О развитии дистанционного образования в России [Электронный ресурс] // КИО. 2000. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razviti-i-distantsionnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 12.01.2022).



к достойному диплому представителям разных социально-экономических групп. В дальнейшем Лондонский университет модернизировал эту практику, используя для обучения и организации подготовки к экзамену корреспондентские и кейсовые дистанционные технологии.

Во многих источниках зарождение концепции дистанционного образования связывают с именем британца Исаака Питмана, который в 1840 г. как и его предшественник К. Филипс, стал использовать почтовые отправления с целью обучения студентов стенографии. Однако в отличие от Филипса Питман не только рассылал стандартные уроки обучающимся, но и организовал получение от них выполненных заданий для проверки, осуществлял оценку качества выполнения заданий. «Обучение по почте» сыскало успех потому, что к этому времени почтовые тарифы на всей территории Британии стали фиксированными и, как следствие, доступными даже для отдаленных районов. По нашему мнению, именно Питмана следует считать родоначальником дистанционного образования, поскольку он впервые обеспечил «обратную связь» с обучающимся, которая отсутствовала у Филипса, и которая является основой педагогического взаимодействия в привычном нам понимании этого термина.

В 50-е гг. XIX в. следом за разработчиками первых известных нам дистанционных курсов педагог Густав Лангеншайт опубликовал в качестве самоучителя языка для взрослых сборник своих «обучающих писем», и так же осуществлял двухсторонний педагогический процесс, оценивая выполнение слушателями курсов заданий и направляя их развитие.

В 70-е гг. XIX в. вопросами организации опосредованного обучения также активно занимались в США: так, в 1873 г. Анной Элиот Тикнор была создана система обучения для женщин, основным средством которой стали почтовые отправления [4], а в 1874 г. аналогичные курсы для всех слушателей предложил университет штата Иллинойс. В 1892 г. в университете Чикаго открылось первое в своём роде отделение дистанционного обучения.

Первым этапом становления дистанционного образования в России принято считать появление «Комиссии по организации домашнего чтения, Отдела содействия самообразованию»

и «Общества распространения технических знаний, учреждений» в 1893 и 1984 гг. [3]. Они являлись своеобразными методическими центрами, оказывающими поддержку всем желающим заниматься самообразованием. В их обязанности входила рассылка желающим программ для чтения, текстов лекций, рефератов, а также осуществление устных и письменных консультаций.

Появление системы дистанционного образования в России обусловлено рядом социально-экономических факторов. В 1917 г. не менее половины взрослого населения страны было неграмотным, а начавшаяся индустриализация требовала подготовки квалифицированных кадров. Однако учебные заведения традиционного типа не справлялись с реализацией этого запроса<sup>1</sup>. Малая грамотность населения страны, огромная территория и нехватка высококвалифицированных кадров привели к рождению системы заочного обучения (1927 г.), обучения для людей, не имевших возможности регулярно посещать учебное заведение. До этого единственной формой, соотносившейся с некоторыми характеристиками дистанционного образования, был экстернат. Заочное обучение характеризовалось большой самостоятельностью студентов: приезжая на сессию, каждый получал «пакет» заданий и методических материалов для освоения, которые должен был изучить, поработать и сдать на следующей сессии.

Достаточно успешный советский опыт в организации заочного образования заинтересовал британских учёных, что послужило началом организации формы обучения подобного рода в Британии. Британские учёные разработали ряд учебно-методических материалов, учебных пособий и планов, и в 1969 г. был учреждён первый дистанционный университет. Он получил название «Открытый Университет», в котором прослеживается философия его основателей: высшее образование должно стать массовым, оставшись престижным (доступность получения образования обеспечивалась низкой ценой на курсы и отсутствием необходимости часто присутствовать на аудиторных занятиях)<sup>2</sup>. «Открытый Университет» функционирует по сей день, и насчитывает более 200 тыс. слушателей со всех

<sup>1</sup> Хуторской А. В. О развитии дистанционного образования в России [Электронный ресурс] // КИО. 2000. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razviti-i-distantsionnogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 12.01.2022).

<sup>2</sup> Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 434 с.

углков земного шара, изучающих различные курсы – от бизнеса до искусства. В ряде стран (Индия, Пакистан, Израиль, Турция, Нидерланды) были открыты университеты, основанные по модели «Открытого Университета».

Интересна и попытка Китая организовать массовое открытое обучение: в 1979 г. на смену закрытым в период культурной революции классическим университетам пришли так называемые теле- и радиоуниверситеты – была создана национальная система.

Таким образом, отметим, что дистанционное образование на первых этапах своего становления стало средством, обеспечившим доступ к получению образования более широкому кругу людей, которые до этого не имели возможности получать образование в традиционной форме, однако, испытывали в нём потребность [14]. Например, с использованием дистанционных образовательных технологий существенно расширились дидактические возможности высшего образования: появлялись качественно новые варианты организации практической и теоретической подготовки студентов, при использовании которых обучение происходит с высокой долей самостоятельности учащихся, но под контролем высшего учебного заведения.

Предпринятый анализ истории развития дистанционного образования позволяет констатировать, что на начальном этапе, который условно можно назвать почтовым, происходило совершенствование дистанционного образования в рамках почтовой связи.

Развитие информационно-коммуникативных технологий оказало влияние на совершенствование подходов к организации дистанционного образования. В аналитическом обзоре об использовании ИКТ в образовании, подготовленном для ЮНЕСКО, в эволюции моделей дистанционного образования выделяется три поколения (термин «поколения» для обозначения стадий развития дистанционного образования впервые использовали Гаррисон и Ниппер)<sup>1</sup>. Каждое из поколений связано в первую очередь с развитием технических возможностей, таких как развитие коммуникационных технологий, усложнение и расширение транспортных и производственных возможностей.

<sup>1</sup> Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.

«Первое поколение» дистанционного образования характеризуется через средства обучения, написанные от руки или напечатанные. Рукопись, используемая в качестве средства обучения, на протяжении многих веков была достаточно затратной в подготовке. Появление возможности книгопечатания позволило обеспечить обучающихся недорогими учебными пособиями [6]. Активное развитие транспортных систем, почтовых служб обеспечили возможность доставки учебников большому количеству обучающихся, вне зависимости от их местоположения. В 20-е гг. XX в. было изобретено радио, что послужило предпосылкой появления «радиокурсов», первоначально представляющих собой тематические курсы обучающихся лекций. Позже для некоторых курсов были разработаны сопровождающие печатные материалы. Следующим этапом развития дистанционного образования «первого поколения» стало возникновение телекурсов: некоторые из них уже не только сопровождались учебными пособиями, но и предполагали наличие некоторого количества аудиторных занятий и экзаменационных мероприятий.

«Принято считать, что начало следующего, «второго поколения» дистанционного образования было положено открытием Открытого Университета в Великобритании (1969 г.) [12]. Учёные отмечают, что именно этот момент характеризуется наиболее комплексным подходом к процессу обучения с использованием всего разнообразия доступных средств обучения» [4]. Однако преимущественно использовались печатные материалы (их качеству в этот период стали уделять особое внимание). Основой дистанционного обучения в этот период выступило также двустороннее взаимодействие между субъектами образовательного процесса – педагогами и обучающимися. Взаимодействие обеспечивали через «выездные» курсы, очные семинары, переписку. Первоначальная образовательная модель Открытого Университета в Великобритании весьма затратной при разработке каждого нового курса, однако когда была создана достаточная база пособий, курсов, образовательных программ и материалов, обучение каждого нового слушателя курсов перестало нести в себе большие финансовые затраты.

Современный уровень развития дистанционного образования называют «третьим поколением» ДО. Данный уровень

характеризуется активным использованием информационно-коммуникационных технологий. Современные компьютеры позволяют не только организовывать переписку между обучающимися и педагогом и высылать студентам материалы (печатные материалы, видеокурсы), что называют «асинхронным взаимодействием», но и обеспечить двустороннее образование в «синхронном» режиме (видеоконференции, например лекционные или практические занятия на платформе ZOOM и др.) [9]. Важно понимать, что технологии, характерные для каждого из поколений, не являются взаимоисключающими, а могут и должны применяться в комплексе для успешного достижения образовательных целей.

Появление дистанционного образования в современном его понимании является прямым следствием перехода общества в «информационную эпоху». «Информационное общество» – это характеристика этапа развития общества от преимущественного производства материальных благ к производству информации и расширению сферы услуг. Понятие «информационное общество» и концепция, сформулированная на его основе, подробно раскрываются в теоретических положениях доктрин постиндустриализма. Основной концепции становится признание ведущей роли знания и информации в развитии современного общества.

В книге «Информационное общество как постиндустриальное общество» японский ученый И. Масуда описал одну из наиболее ярких и интересных философских концепций информационного общества: он высказал мнение о том, что информационно-технологическая революция сделает возможным массовое производство новых технологий и знаний, систематизированной информации, а именно компьютерная технология станет фундаментом нового общества [13]. Автор полагает, что ведущей отраслью экономики станет интеллектуальное производство, продукция которого будет храниться и распространяться с помощью ИКТ. Масуда предполагает также, что характерной ценностью информационного общества станет не только информация, но и время [7].

Автором понятия «информационное общество» называют Ю. Хаяши (1960-е гг., Токийский технический институт). Его последователем, внесшим существенный вклад в развитие

теории, был американский учёный-политолог Э. Бжезинский. Согласно его концепции, постиндустриальное (информационное) общество, являясь более технологичным, формируется в социально-экономическом, культурном и психологическом отношении под воздействием техники и электроники. Несомненно, именно техническая революция сегодня накладывает свой отпечаток на характер восприятия действительности [2]. Политолог обратил внимание читателей на парадокс нового, глобального видения мира: несмотря на возросшую тенденцию к глобализации, разрушаются менее глобальные связи (разрушение традиционных представлений о семье, связи между поколениями, фрагментирование общественной жизни).

В 1962 г. появляется понятие «электронное общество», объединяющее в себе стремление автора М. Маклюэна изучать развитие современной культуры, в первую очередь в аспекте влияния на неё электронных средств коммуникации.

Все эти теоретические разработки предвосхитили появление нового общества. Конец XX в. характеризуется активным внедрением информатики во все сферы жизни общества, интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Информатизация затронула не только промышленность и организационное управление, она также стала активно завоевывать позиции и в социальной сфере: культуре, науке, системе здравоохранения, и даже образовании [10]. Такое активное распространение вычислительной и коммуникационной техники, влияющей на все уровни общественной жизни, несомненно несет в себе принципиальное изменение характера профессиональной деятельности людей и структуры занятости населения. Изменяются требования общества к человеку (как к индивиду и профессионалу), регулярно обновляются и выдвигаются всё новые требования, обуславливающие его благополучие.

### **Обсуждение и выводы**

Проведенное исследование показало, что дистанционное образование прошло длительный путь своего становления, в котором на основе анализа научных исследований мы выделяем три этапа, которые условно можно обозначить как почтовый, информационно-коммуникативный и период цифровизации.

Первый этап – почтовый – обусловлен развитием почтовой связи, поскольку ранее этот канал связи был нестабилен и чрезвычайно затянут. Совершенствование почтовой связи позволило применить инновационные для того времени педагогические идеи, благодаря которым многие люди в той или иной стране могли получить образование, находясь далеко от образовательных центров.

Второй этап – информационно-коммуникационный – неразрывно связан с развитием средств коммуникации, а именно: широкомасштабным печатанием книг, появлением и совершенствованием радио, телевидения<sup>1</sup>. Вследствие этого возникает возможность прослушивать обучающие радиопередачи и смотреть научно-популярные и обучающие фильмы.

Третий этап – цифровизации – характеризуется появлением персональных компьютеров, развитием сети Интернет. В настоящее время цифровизация образования является одной из важнейших форм социального взаимодействия, особенность которого заключается в опосредованности влияния на него информационной техники и технологий.

Анализ исследований, касающихся сущностной характеристики дистанционного обучения, позволяет сделать вывод о том, «изучая вопрос о сущности дистанционного образования, мы увидели, что до сих пор среди ученых нет единого подхода к ее определению. Чаще всего под этим термином понимают именно процесс передачи информации и превращения ее в знание [8]. Причем в этом случае дистанционное образование, по сути, отличается от традиционного образования только лишь введением термина “дистанция”, т. е. передача информации на расстоянии. Именно поэтому, чаще всего, при таком подходе к определению дистанционного образования употребляется вид технологии, на основе которой оно реализуется. Кроме того, все чаще начинает употребляться не понятие “дистанционное образование”, а термин “дистанционные технологии» [1].

Сегодня в научный обиход вводится понятие «дистанционная педагогика». Данное определение еще не является вполне устоявшимся, и в настоящее время дистанционная педагогика

<sup>1</sup> Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. 352 с.

рассматривается как отрасль педагогики, изучающая воздействие информационно-компьютерных технологий, включенных в образовательный процесс посредством дистанционного обучения, а также их влияние на возможность формирования навыков самообучения и самообразования. «Кроме того, в условиях дистанционного обучения мы приходим к пониманию того, что дистанционная педагогическая деятельность в современных условиях информационного общества, выступая одним из важнейших механизмов социализации личности, изменяет ее структуру. В частности, появляются информационные объекты и квазисубъекты, создаваемые информационными технологиями, которых не было в традиционных формах социализации. Таким образом, мы получаем еще одну категорию, необходимую нам для понимания сущности дистанционной педагогики – это информационная социализация личности» [1].

Резюмируя вышеизложенное, следует акцентировать внимание на том, что на современном этапе общественного развития перед высшим образованием стоит задача подготовки специалистов, готовых к дистанционной педагогической деятельности. Для осуществления эффективного дистанционного обучения преподаватель должен формировать у обучающихся индивидуальный стиль обучения в онлайн-режиме, учить их преодолевать барьеры онлайн-общения, овладеть эффективными методами и приемами обучения, применение которых в образовательном процессе поможет обучающимся овладевать возможностями онлайн-платформ. Для результативного управления онлайн-обучением преподавателям в своей практической деятельности необходимо использовать «веер» педагогических возможностей, способствующий стимулированию обучающихся к освоению курса, вырабатывать у них навыки выполнения заданий в срок, своевременно оценивать работы обучающихся и предоставлять оперативно результаты о проделанной работе.

#### Список литературы

1. Аракчеева М. Б. Практическое применение современных информационных технологий в образовательном процессе // Образование и современное образование сб. науч. ст. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2019. – С. 3–9.



2. Брицкая Е. О. Методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в дистанционном обучении учреждения: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2016. – 271 с.

3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. А. Алексеев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 448 с.

4. Иванова В. В. Развитие дистанционного образования. Социально-философский анализ: дис. ... канд. философ. наук. – М., 2005. – 24 с.

5. Коновалова Л. В. Дистанционное обучение – вызов времени // XXV Юбилейные Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции / под общ. ред. С. Г. Еремеева. – СПб., 2021. – С. 32–36.

6. Маслакова Е. С. История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 29–32.

7. Масуда Ё. Информационное общество как постиндустриальное общество. – М.: АСТ, 1983. – 452 с.

8. Баранов О. А., Гудилина С. И., Гура В. В., Кириллова Н. Б. и др. Состояние современного медиаобразования: дискуссия экспертов // Инновационные образовательные технологии. – 2008. – № 1 (13). – С. 83–103.

9. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

10. Романов Е. В., Дроздова Т. В. Дистанционное обучение: Необходимые и достаточные условия эффективной реализации // Современное образование. – 2017. – № 1. – С. 172–195.

11. Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. – М., 1949. – Т. 2. – С. 265–266.

12. Шаповалов А. С. От «E-LEARNING» К «E-LEARNING 2.0» и «MASSIVE OPEN ONLINE COURSES»: развитие онлайн-обучения // Международный журнал экспериментального образования. – М., 2014. – № 7. – С. 52–55.

13. Masuda Y. Managing in the information Society: Releasing synergy Japanese style. Oxford, 1990. P. 44.

14. Tobey J. Basic College Mathematics, E-Pearson, 2012, Paper Bound with Access Card / J. Tobey, J. Slater, J. Blair, J. Crawford. – Instok, 2012. – 752 p.

## References

1. Arakcheeva, M. B. (2019) *Prakticheskoe primenenie sovremennykh informacionnykh tekhnologij v obrazovatel'nom processe* [Practical application of modern information technologies in the educational process]. *Obrazovanie i sovremennoe obrazovanie* [Education and modern education collection]. Saratov: Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet imeni N. G. Chernyshevskogo. (In Russian).

2. Brickaya, E. O. (2016) *Metodicheskoe soprovozhdenie professional'noj deyatel'nosti pedagogov v distancionnom obuchenii uchrezhdeniya* [Methodological support for the professional activities of teachers in distance learning institutions]. dis. kand. ped. nauk. Omsk. (In Russian).

3. Gessen, S. I. (1995) *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy] / otv. red. i sost. P. A. Alekseev. Moscow: Shkola-press. (In Russian).
4. Ivanova, V. V. (2005) *Razvitie distancionnogo obrazovaniya. Social'no-filosofskij analiz* [Development of distance education. Social and philosophical analysis] dis. kand. filosof. nauk. Moscow. (In Russian).
5. Konovalova, L. V. (2021) *Distancionnoe obuchenie – vyzov vremeni* [Distance learning – a challenge of the time]. *XXV Yubilejnye Carskosel'skie chteniya* [XXV Anniversary Tsarskoye Selo Readings]. Proceedings of the international scientific conference. Under the general editorship of S. G. Eremeev. Saint-Petersburg. Pp. 32–36. (In Russian).
6. Maslakova, E. S. (2015) *Istoriya razvitiya distancionnogo obucheniya v Rossii* [History of the development of distance learning in Russia]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire* [Theory and practice of education in the modern world]. Materials of the VIII International. scientific conf. (Sankt-Peterburg, dec. 2015). Saint-Petersburg: Svoe izdatel'stvo. Pp. 29–32. (In Russian).
7. Masuda, YO. (1983) *Informacionnoe obshchestvo kak postindustrial'noe obshchestvo* [Information society as a post-industrial society]. Moscow: AST. (In Russian).
8. Baranov, O. A., Gudilina, S. I., Gura, V. V., Kirillova, N. B., etc (2008) *Sostoyanie sovremennogo mediaobrazovaniya: diskussiya ekspertov* [The state of modern media education: discussion of experts]. *Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii* [Innovative educational technologies]. No. 1 (13). Pp. 83–103. (In Russian).
9. Robert, I. V. (2010) *Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya* [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for use]. Moscow: IIO RAO. (In Russian).
10. Romanov, E. V., Drozdova T. V. (2017) *Distancionnoe obuchenie: Neobhodimye i dostatochnye usloviya effektivnoj realizacii* [Distance learning: Necessary and sufficient conditions for effective implementation]. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern education]. No. 1. Pp. 172–195. (In Russian).
11. Chernyshevskij, N. G. (1949) *Polnoe sobranie sochineniy* [Complete works]. Moscow (In Russian).
12. Shapovalov, A. S. (2014) *Ot «E-LEARNING» K «E-LEARNING 2.0» i «MASSIVE OPEN ONLINE COURSES»: razvitie onlajn-obucheniya* [From “E-LEARNING” TO “E-LEARNING 2.0” and “MASSIVE OPEN ONLINE COURSES”: development of online learning]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education]. Moscow. No. 7. Pp. 52–55. (In Russian).
13. Masuda, Y. (1990) *Managing in the information Society: Releasing synergy Japanese style*. Oxford. P. 44.
14. Tobey, J. (2012) *Basic College Mathematics, E-Pearson, Paper Bound with Access Card* / J. Tobey., J. Slater, J. Blair, J. Crawford. Instok.

**Личный вклад соавторов**  
 Personal co-authors contribution  
 50/50 %

### Информация об авторах

**Коновалова Людмила Викторовна** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0002–6462–2960, e-mail: ivolga79@bk.ru

**Радченко Галина Владимировна**, ассистент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0003–5633–6881, e-mail: tel00@mail.ru

### Information about the authors

**Konovalova Lyudmila Viktorovna** – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0002–6462–2960, e-mail: ivolga79@bk.ru

**Radchenko Galina Vladimirovna** – Assistant, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0003–5633–6881, e-mail: tel00@mail.ru

Поступила в редакцию: 01.11.2023  
Принята к публикации: 17.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 01 November 2023  
Accepted: 17 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Психолого-педагогический потенциал ландшафта

Т. С. Комиссарова, А. В. Скворцов

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Взаимодействие человека и природы всесторонне исследуется географами на протяжении многих десятилетий. И освещается в научных трудах различной направленности. Целью исследования является выявление и раскрытие психолого-педагогического потенциала ландшафта. Научная новизна исследования заключается в расширении представления о воспитании личности средствами созерцания природы, ландшафта и тем самым познания окружающего геопространства под руководством преподавателя.

**Материалы и методы.** Методика данного исследования опирается в первую очередь на профессиональный преподавательский и авторский полевой опыт по исследованию ландшафтов, проведению полевых изысканий в геоэкологических экспедициях со студентами. Основан на наблюдении за поведением студентов в экспедиции и его изменениями (анкетирование по Д. Голду). Методологической основой стали работы Д. Голда, В. С. Преображенского, И. А. Колесниковой, В. В. Николиной, В. А. Николаева, Н. Ф. Винокуровой, А. А. Лощиловой и других специалистов по исследованию воздействия ландшафта на человека, его метадисциплинарного воспитательного потенциала и онтологической роли геопространства в развитии личности.

**Результаты.** В рамках эксперимента впервые определены интеллектуально-эстетический потенциал ландшафта, а также функции, способствующие формированию образного проблемного мышления, присвоению эстетических ценностей, и в целом развитию творческой личности. Констатируется духовное раскрытие личности в творческом направлении (восприятие ландшафта, научные исследования, слагание стихов и сочинение песен), интеллектуально-коммуникативный рост каждого участника экспедиции и группы в целом. На основании полученных в ходе исследования данных было установлено, что ландшафт, окружающая природа, вид местности обладают значительным психолого-педагогическим потенциалом.

**Обсуждение и выводы.** Таким образом, потенциал становится фактором общего развития и формирования личности. Однако без готовности личности к раскрытию собственного потенциала, без соответствующей внутренней активности индивидуума, потенциал так и остается потенциалом, не став осуществившейся ценностью. Задача педагога – создать соответствующие условия для погружения в ситуацию, которая приведёт к желаемому результату.

**Ключевые слова:** ландшафт, психолого-педагогический потенциал, эстетика ландшафта, интеллектуальное развитие, воспитательные функции ландшафта.

**Для цитирования:** Комиссарова Т. С., Скворцов А. В. Психолого-педагогический потенциал ландшафта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 68–80. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_68. EDN: NYEPUB

# Psychological and Pedagogical Potential of the Landscape

Tatiana S. Komissarova, Aleksandr V. Skvortsov

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The interaction of man and nature has been comprehensively studied by geographers for many decades. A significant number of scientific papers of various directions are devoted to this area. The authors ask themselves the question of revealing the psychological and pedagogical potential of the landscape. The purpose of the study is to identify and reveal the psychological and pedagogical potential of the landscape. The scientific novelty of the research lies in expanding the idea of personal education by means of contemplation of nature, landscape and thereby cognition of the surrounding geospatial environment under the guidance of a teacher.

**Materials and methods.** The methodology of this study is based primarily on the professional teaching and field experience of the authors in landscape research, conducting field research in geocological expeditions with students. It is based on the observation of the behavior of students in the expedition and its changes (D. Gold questionnaire). The methodological basis of the research was the work of D. Gold, V. S. Preobrazhensky, I. A. Kolesnikova, V. V. Nikolina, V. A. Nikolaev, N. F. Vinokurova, A. A. Loshilova and other specialists whose research highlights the impact of the landscape on humans, its metadisciplinary educational potential and the ontological role of geospatial space in the development of personality.

**Results.** Within the framework of the study, the intellectual and aesthetic potential of the landscape was determined for the first time, as well as the functions arising from its implementation and contributing to the formation of imaginative problem thinking, the appropriation of aesthetic values, and, in general, the development of a creative personality. The spiritual growth of the personality in the creative direction (perception of the landscape, scientific research, composing poetry and songwriting), the emergence of intellectual and communicative growth of each participant of the expedition and the group as a whole. Based on the data obtained during the study, it was found that the landscape, the surrounding nature, and the type of terrain have significant psychological and pedagogical potential.

**Discussion and conclusions.** Potential thus becomes a factor in the overall development and formation of personality. However, without the readiness of the individual to reveal this potential, without the corresponding internal activity of the personality, it remains a potential, without becoming a realized value. The task of the teacher is to create the appropriate conditions for immersion in a situation that will lead to the desired result.

**Key words:** landscape, psychological and pedagogical potential, aesthetics of the landscape, intellectual development, educational functions of the landscape.

**For citation:** Komissarova, T. S., Skvortsov, A. V. (2023) Psixologo-pedagogicheskij potencial landshafta [Psychological and Pedagogical Potential of the Landscape]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 68–80. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_68. EDN: NYEPUB

## Введение

Взаимодействие человека и природы изучается географами всесторонне, ему посвящено немало исследований и материалов. С греческого языка дихотомия переводится как деление «надвое», раздвоенность. И хотя человек, несомненно, является частью природы, ее «дитя» (давно не «царь»), но «делимое полностью делится на два взаимоисключающих понятия». В статье рассматривается вечная и постоянно меняющаяся дихотомия «природа» и «человек». Вопросы наличия антропогенного фактора, роли антропогенного воздействия на геосистему, на ландшафт изучены достаточно полно, значительно меньше таковых, исследующих влияние, воздействие ландшафта на человека. На сегодняшний день недостаточно разработаны вопросы воспитательного потенциала ландшафта, а именно его психолого-педагогической роли в интеллектуально-эстетическом развитии личности. В статье обозначены психолого-педагогические функции, реализация потенциала которых возможен в ситуации созерцания и осмысления ландшафта.

Научная новизна исследования заключается в том, что расширено представление о воспитании личности средствами созерцания природы, ландшафта и тем самым под руководством педагога – познания окружающего геопространства. Впервые определен интеллектуально-эстетический потенциал ландшафта, обозначены функции, которые вытекают из его реализации и способствуют формированию образного проблемного мышления, присвоению эстетических ценностей, развитию творческой личности в целом.

Цель исследования – выявление и раскрытие психолого-педагогического потенциала ландшафта – потребовала выполнения ряда задач:

- определить, что собою представляет образное восприятие ландшафта, окружающего геопространства;
- рассмотреть влияние ландшафта на состояние личности, её мышление;
- сочетать вопросы созерцания природы, окружающей среды и соответствующего её восприятия и познания;
- определить, что собою представляет воспитательный потенциал ландшафта, его функции и воздействие на формирование личности.

Гипотеза исследования связана с принципом воспитывающего обучения. Если обучающийся имеет возможность знакомиться с ландшафтом не из медиасредств, а в натуре, участвовать в походах, экспедициях, путешествиях, проводить время на реке, в лесу, то его познавательный интерес будет опираться на реалии, формироваться средствами гео-метода. С помощью руководителя создаются «ландшафтные педагогические условия», выполнение заданий, картографирование, причинно-следственное, образное восприятие территории. Если проанализировать результаты полевых работ с обучающимися, то возможно определить интеллектуально-эстетический потенциал ландшафта и соответствующие функции его реализации.

Всё это приводит к присвоению определенных ценностей, созданию образов пространства и развитию личности в целом.

### **Обзор литературы**

Системное взаимодействие человека и природы исследуется не только традиционной географией, но и возникшими в прошлом столетии такими направлениями, как геоэкология, экологическая география, антропогенное ландшафтоведение (Ф. Н. Мильков, Н. А. Солнцев, В. С. Преображенский, А. Г. Исаченко, В. С. Жекулин и многие другие географы нашей страны) [5; 6; 7; 11; 14; 16; 19]. В своем большинстве они имеют характер изучения ресурсного потенциала, экологической устойчивости, допустимые нагрузки на ландшафт, распределение особо охраняемых территорий, культурные и антропогенные ландшафты. Так же исследования имеют рекреационную и бальнеологическую направленность, рассматриваются вопросы проектирования культурного ландшафта и декоративно-паркового дизайна. В этом смысле исследованиями занимаются соответствующие специалисты и не всегда географы. Наше внимание к вопросам психолого-педагогического потенциала ландшафта связано с вопросами учебной географии, точнее, с вопросами воспитания личности «через предмет», созданием различных условий для ее формирования.

Методологической основой исследования явились работы Д. Голда, В. С. Преображенского, И. А. Колесниковой, В. В. Николиной, В. А. Николаева, Н. Ф. Винокуровой, А. А. Лоциловой

и других специалистов, чьи исследования освещают воздействие ландшафта на человека, его трандисциплинарный воспитательный потенциал и онтологическую роль геопространства в психологии личности [3; 4; 5; 6; 8].

### **Материалы и методы**

Методика данного исследования опирается в первую очередь на профессиональный преподавательский и полевой опыт авторов по исследованию ландшафтов, проведение полевых исследований в геоэкологических экспедициях со студентами. Выводы основаны на наблюдении за поведением студентов в экспедиции и его изменениями (анкетирование по Д. Голду).

### **Результаты**

Исследование проблемы психолого-педагогического потенциала ландшафта предполагает определиться в понятии «ландшафт». В переводе с немецкого *Landschaft* – вид местности. *Land* – земля, *schaft* – суффикс, выражающий зависимость, дословно можно перевести как «образ края». Говоря о виде местности, используется слово «пейзаж».

Пейзаж или вид местности – это лишь внешний образ ландшафта, представленный, как правило, рельефом, растительностью, существующими объектами местности. Его и воспринимают туристы, путешественники, рекреанты. В контексте нашего исследования под ландшафтом мы будем использовать данное определение «вид местности». При этом на следующем этапе познания территории определим, что такое «ландшафт» в понимании ученых географов – ландшафтоведов, почему именно такой у него внешний образ, который определяют внутренние природные закономерности и зонально-азональные условия местоположения. Итак, ландшафт – это участок земной поверхности, однородный по своему происхождению и истории развития и ограниченный природными рубежами. Он характеризуется территориальной целостностью, генетическим единством, однородностью геологического строения, рельефа, климата, единообразным сочетанием гидротермических условий, почв, биоценозов [9].

Исследуя потенциал ландшафта, в первую очередь, изучают, инвентаризируют природные ресурсы. Ресурсный



потенциал ландшафта представляет собой совокупность природных ресурсов, которые имеются в данной территории и могут быть использованы для удовлетворения потребностей общества. Он включает в себя такие ресурсы, как почва, вода, растительный и животный мир, минеральные ресурсы и другие. Ландшафт является одним из немаловажных компонентов системы, именуемой «этнос». Итак, прямое и косвенное воздействие географического ландшафта на этнос не вызывает сомнений. Этот вывод был сделан в 1922 году Л. С. Бергом для всех организмов, в том числе и для людей. Л. Н. Гумилев называет это понятие термином «месторазвитие». Месторазвитием или родиной этноса является неповторимое сочетание элементов ландшафта, где эта этническая общность впервые сложилась как энергетическая система. Л. Н. Гумилев предложил считать этнос понятием географическим, поскольку тот всегда связан с вмещающим и кормящим его ландшафтом. Это положение важно для теории краеведения, связанной с эстетикой среды, ее восприятия.

Существует сложившееся понятие «культурного ландшафта». Культурный ландшафт (по Ю. А. Веденину) – это целостная и территориально-локализованная совокупность природных, технических и социально-культурных явлений, сформировавшихся в результате соединенного влияния природных процессов и интеллектуально-созидательной деятельности людей. Один из наиболее существенных критериев культурного ландшафта, определенный Ю. А. Ведениным – это сочетание наследия, традиционной и современной культур [12].

И еще один вид существующих природных систем – особо охраняемые природные территории (ООПТ) – предназначены для сохранения ландшафтов в первозданном виде, по существу не затронутые деятельностью человека. Их система образует экологический каркас местности, позволяющий сохранить устойчивое равновесие в природе<sup>1</sup>. На ООПТ проводятся исследования ландшафтов, определяются эталонные параметры их компонентов. Довольно часто на этих территориях сохраняются древние памятники материальной культуры. Эстетическое значение таких территорий неоценимо, хотя добраться до них зачастую трудно.

<sup>1</sup> Аткина Л. И., Жукова М. В. Эстетика ландшафтов: учебное пособие. Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2017. 75 с.

В своем известном труде А. Ф. Лосев (в соавторстве с М. А. Тахо-Годи) «Эстетика природы» писал: «Эстетическое воздействие природы на человека несомненно. Но эстетика природы не может строиться на случайных впечатлениях, личных вкусах и, как всякая наука, нуждается в логических определениях, категориях и принципах» [13].

В начале XXI века научные изыскания по эстетике природы «пришли» в сферу преподавания дисциплин, что свидетельствует как о новизне направления, так и его определенной изученности.

По определению В. А. Николаева (2003), эстетика ландшафта – особое направление ландшафтоведения, изучающее красоту, живописность природных и природно-антропогенных ландшафтов, особенности их эстетического восприятия и оценки [15]. Вступив на путь освоения эстетических подходов, ландшафтоведение сближается с искусством. В учебном пособии Аткиной Л. И. говорится, что «эстетика ландшафта» является междисциплинарным направлением, в котором объединяются методы ландшафтоведения, лесоведения, ландшафтной архитектуры, психологии и социологии [1].

Исследованию трансдисциплинарного потенциала культурного ландшафта и его роли в экологическом воспитании посвящена статья Винокуровой Н. Ф. и Лощиловой А. А. [2]. Авторы выделили причины – условия обращения к ландшафту, среди которых введение в содержание современного воспитания реальных объектов окружающей среды, сущность которых раскрывается на основе единства познания, переживания и действия, что позволяет объединить различные направления воспитания (экологическое, художественно-эстетическое, духовно-нравственное и др.);

Воспитательно-образовательный потенциал ландшафтов, его воздействие на сознание личности отмечали многие авторы. Приведём лишь важное положение, определяющее особенности исследования воспитательного эффекта от общения с ландшафтом. По мнению Б. Б. Родомана, «воздействие ландшафта на человека трудно передать словами и разложить на компоненты», «его визуальная симфония» способна духовно обогатить и вдохновить личность [17].

Тем не менее, требуется исследование многих специалистов, так как воспитательная роль «визуальной симфонии» несомненна. Необходим синтез иррациональных и рациональных способов познания, интеллектуального осмысления и эмоционально-чувственного восприятия происходящих в ландшафте процессов и явлений. Но необходимо, разумеется, иметь в виду уровень развития личности, о развитии которой идет речь: подросток это или взрослый человек, горожанин или сельский житель и т. п.

Один и тот же ландшафт может приносить радостное настроение, вызывать восторг, вдохновлять на создание каких-то произведений искусства в том числе, а для кого-то то же самое место может быть связано с каким-то негативным опытом. Один и тот же ландшафт изменяется по сезонам года, по времени суток – то есть это понятие не только пространственное, но и временное. Различный его вид во времени создает разное впечатление на человека.

По способу восприятия психологи делят людей на три основных типа: кинестетиков, визуалов и аудиалов [11]. Первые при контакте с внешним миром, прежде всего, обращают внимание на свои физические ощущения и внутренние переживания. Для вторых первостепенное значение имеет зрительная информация. Для последних основой восприятия окружающего мира являются звуки.

Кроме влияния одной местности на разных по ее восприятию субъектов, выделяются различные ландшафты, определение которых опирается на представление Чарльза Кей Огдена (английский писатель, философ и лингвист) о *топофилии* (его термины) и *топофобии*. Соответственно В. А. Николаев по определению Ч. К. Огдена определяет ландшафты как *топофильные* и *топофобные* [15]. Топофильные ландшафты вызывают вызывают радостные чувства, восторг, теплые позитивные чувства, хорошее настроение, ощущение удовольствия, желание посетить эти места вновь. Известна многим любовь к горам, к тайге, к путешествию по святым местам, национальным паркам.

Топофобные территории могут вызывать чувство страха, испуга, желания покинуть это место. Это может быть бурелом, топкое болото, темный еловый лес т. п. Из практики наших путешествий вспоминается поучительный случай. В экспедиции

в Карелию, в Водлозерский национальный парк, участвовали старшие школьники школы «Земля и Вселенная» г. Санкт-Петербурга, а в Карелии к нам присоединились несколько ребят из Архангельской области. Мы оказались на Ильинском погосте – острове, на котором был старинный деревянный заброшенный храм, огороженный бревенчатой изгородью, окруженный могучими елями на месте бывшего кладбища. На месте бывшей деревни леса не было, поляны вокруг заросли малиной, душистой и сладкой. Стоял солнечный день, гладь озера, храм, лесная роща, открытый простор... Красота. Я, приобняв за плечо мальчишку, размышлявшему у малинового куста, спросила: нравится ли ему тут? «Нет!» – твердо и как-то испуганно ответил он. На мое удивление, ответил: «Здесь страшно!» Наше представление о том, что всем городским детям нравится тайга, оказалось ошибочным. Правда, любознательность часто пересиливает страх. Многие парни полезли на колокольню, чтобы посмотреть окрестности. Школьник из Архангельска шел с рыбалки радостный и довольный, с удовольствием лакомился малиной. Комментарии излишни. Выше мы упоминали о месторазвитии по Л.Гумилеву. Очевиден вывод об антропной неоднородности ландшафтной перцепции у различных субъектов.

Изучая потенциал ландшафта, следует иметь в виду соответствующие функции, которые ему свойственны, но не исследованы или исследованы недостаточно. В середине прошлого века выдающийся советский географ В. С. Преображенский выделил социально-экономические функции ландшафтов: ресурсовоспроизводящую, средообразующую, природоохранную, воспитательную и информационную [16].

Рассматривая реализацию педагогического потенциала ландшафта, мы считаем, что предоставляется возможность, опираясь на средовые субъект-объектные отношения, осуществлять такие функции, как эмоционально-когнитивная, интеллектуально-познавательная, аксиологическая, развивающая, поведенческая, образно-эстетическая, информационно-коммуникативная, творческая.

### **Обсуждение и выводы**

В результате анализа научной литературы, собственного полевого опыта как ландшафтных исследований, так и экспеди-

ций со старшими школьниками, следует сделать главный вывод о том, что окружающая природа, вид местности, ландшафт обладает значительным воспитательным потенциалом. В настоящее время исследования ландшафта связаны главным образом с ландшафтным дизайном, проектированием культурных ландшафтов, парков, приусадебных садов. Медицинская география исследует воздействие природы на физическое состояние человека. Исследования психолого-педагогического духовно-нравственного содержания, воспитания молодежи необычайно актуальны в наше время и теоретические изыскания начинают развиваться в этом направлении. Тому способствует развитие краеведения и образовательного туризма в школьной географии. Достаточно туроператорам познакомиться с топофильными и топофобными типами ландшафтов по маршруту, в результате анкетирования выяснить предпочтения участников похода.

Эстетическое восприятие природы или перцепция ландшафта представляют собой акт эмоционального взаимодействия субъекта и объекта, процесс умственного освоения и дальнейшего присвоения действительности. Как следствие этого возникает чувство, определенное состояние души, настроение. Известно, что метод созерцания является методом познания. (Около 90 % информации об окружающей действительности мы получаем с помощью зрения).

Психологические особенности изучения ландшафтного потенциала связаны с типом личности, в первую очередь с мышлением, зависящим от деятельности полушарий. Левое отвечает за абстрактно-логическую, аналитическую работу, правое – за образное, целостное художественное восприятие [10; 18]. Чем теснее связь, тем глубже восприятие. Мы воспринимаем это как доказанный факт, связанный с асимметричностью полушарий. Как известно, восприятие и мышление нуждаются одно в другом.

Педагогическое направление изучения воспитательного потенциала ландшафта опирается на зародившийся еще в античности, сформулированный в XVII веке Я. А. Коменским принцип природосообразности воспитания. Известно, что для того, чтобы личность имела представление о ценности, бесполезно прививать их словами, которые не будут воспринимать адекватно. Взаимодействие с природой действительно имеет боль-

шой психолого-педагогический потенциал. Но проблема может заключаться в том, что без готовности личности его «видеть», без соответствующей внутренней активности он так и остается потенциалом, не становясь осуществившейся ценностью.

Задача педагога – создать условия для погружения в ситуацию, которая приведет к желаемому результату. Прекрасные возможности в таком случае предоставляет путешествие, экспедиция, имеющая краеведческо-экологическое или какое-либо проектное творческое задание. Педагогу следует организовать связь эстетического восприятия и научного знания. В этом случае наряду с познавательной функцией (гносеологической) восприятие геопространства выполнит функцию оценочную (аксиологическую).

Использование ландшафтного потенциала в воспитании личности позволит открыть ей мир природы, его закономерности, красоту, гармонию, получить опыт познания разнообразных ландшафтов. Потенциал таким образом становится фактором общего развития и формирования личности.

#### Список литературы

1. Аткина Л. И., Вишнякова С. В., Михайлов Е. С. Архитектурно-ландшафтный анализ улиц центральной части города Екатеринбурга // Леса России и хозяйство в них. Екатеринбург: Уральский государственный лесотехнический университет, 2013. – С. 12–17.
2. Винокурова Н. Ф., Лощилова А. А. Ландшафтное воспитание школьников: теория и образовательная практика // Нижегородское образование. – 2020. – № 2. – С. 52–58.
3. Ганжара Н. Ф., Байбеков Р. Ф., Бойко О. С., Колтыхов Д. С., Арешин А. В. Геология и ландшафтоведение: моногр. – М.: Товарищество научных изданий, 2007. – 380 с.
4. Голд Дж. Основы поведенческой географии: моногр. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
5. Жекулин В. С. Историческая география: предмет и методы: моногр. – Л.: Наука, 1982.
6. Исаченко А. Г. Методология ландшафтоведения и ландшафтно-географический научный метод // Известия Русского географического общества. – 2016. – Т. 148. – № 5. – С. 15–30.
7. Исаченко А. Г. Ландшафтная структура Земли, расселение, природопользование: моногр. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2014. – 320 с.
8. Колесникова И. А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
9. Комиссарова Т. С., Скворцов А. В. Эстетика ландшафта и туризм // Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования: сборник трудов XVIII международной научно-практической конференции. Гжельский государственный университет, 2023. – С. 53–56.
10. Комиссарова Т. С., Скворцов А. В. Пространственно-графический тип проблемных заданий при профессиональной подготовке специалистов – психолого-педагогический подход // Академическая наука – проблемы и достижения. USA. North Charleston: LaCross Road, 2014. – Т. 1. – С. 33–37.
11. Мартиросян С. Н. Влияние городского ландшафта на психологическое состояние человека // Специалисты АПК нового поколения: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Саратов: ЦеСАин. – 2018. – С. 422.

12. Культурный ландшафт как объект наследия / под ред. Ю. А. Веденина, М. Е. Кулешовой. – М.: Институт Наследия; СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. – 620 с.
13. Лосев А. Ф., Тахо-Годи М. А. Эстетика природы: моногр. – М.: Наука, 2006. – 419 с.
14. Мильков Ф. Н. Учение о ландшафте и географическая зональность: моногр. – Воронеж: Издательство ВГУ, 1986. – 328 с.
15. Николаев В. А. Память ландшафта // Вестник Московского университета. Серия 5: география. 2013 – № 1. – С. 17–21.
16. Охрана ландшафтов. Толковый словарь / под ред. В. С. Преображенского. – М.: Прогресс, 1982. – 272 с.
17. Родман Б. Б. Под открытым небом: о гуманистичном экологическом воспитании: моногр. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 184 с.
18. Скворцов А. В. Проблематизация учебного текста как средство развития творческого мышления бакалавров // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015 – № 3. – С. 125–130.
19. Солнцев Н. А. Учение о ландшафте: избр. тр. / Н. А. Солнцев; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Географ. фак. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 382 с.

### References

1. Atkina, L. I., Vishnyakova, S. V., Mihajlov, E. S. (2013) Arhitekturno-landshaftnyj analiz ulic central'noj chasti goroda Ekaterinburga [Architectural and landscape analysis of the streets of the central part of the city of Yekaterinburg]. *Lesa Rossii i hozyajstvo v nih. Ekaterinburg.: Ural'skij gosudarstvennyj lesotekhnicheskij universitet – Forests of Russia and the economy in them.* Yekaterinburg: Ural State Forestry Engineering University. (In Russian).
2. Vinokurova, N. F., Loshchilova, A. A. (2020) *Landshaftnoe vospitanie shkol'nikov: teoriya i obrazovatel'naya praktika* [Landscape education of schoolchildren: theory and educational practice]. *Nizhegorodskoe obrazovanie – Nizhny Novgorod education.* No. 2. Pp. 52–58. (In Russian).
3. Ganzhara, N. F., Bajbekov, R. F., Bojko O. S., Koltjyov, D. S., Areshin, A. V. (2007) *Geologiya i landshaftovedenie* [Geology and landscape studies]. Moscow: Tovarishchestvo nauchnyh izdanij. (In Russian).
4. Gold, Dzh. (1990) *Osnovy povedencheskoj geografii* [Fundamentals of behavioral geography]. Moscow: Progress. (In Russian).
5. Zhekulin, V. S. (1982) *Istoricheskaya geografiya: predmet i metody* [Historical geography: subject and methods]. Leningrad: Nauka. (In Russian).
6. Isachenko, A. G. (2016) Metodologiya landshaftovedeniya i landshaftno-geograficheskij nauchnyj metod [Methodology of landscape studies and landscape-geographical scientific method]. *Izvestiya Russkogo geograficheskogo obshchestva – Izvestiya Russian Geographical Society.* Vol. 148. No. 5. Pp. 15–30. (In Russian).
7. Isachenko, A. G. (2014) *Landshaftnaya struktura Zemli, rasselenie, prirodoopol'zovanie* [Landscape structure of the Earth, settlement, nature management]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo SPbGU. (In Russian).
8. Kolesnikova, I. A. (2008) *Vospitanie k duhovnosti i npravstvennosti v epohu global'nyh peremen* [Education for spirituality and morality in the era of global change]. Moscow: *Pedagogika – Pedagogy.* No. 9. Pp. 25–33. (In Russian).
9. Komissarova, T. S., Skvorcov, A. V. (2023) *Estetika landshafta i turizm* [Aesthetics of landscape and tourism]. *Turizm i rekreaciya: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya.* [Tourism and recreation: fundamental and applied research]. Proceedings of the XVIII international scientific and practical conference. Gzhel State University. Pp. 53–56. (In Russian).
10. Komissarova, T. S., Skvorcov, A. V. (2014) *Prostranstvenno-graficheskij tip problemnyh zadaniy pri professional'noj podgotovke specialistov – psihologo-pedagogicheskij podhod* [Spatial-graphical type of problem tasks in professional training of specialists – psychological and pedagogical approach]. *Akademicheskaya nauka – problemy i dostizheniya – Academic science – problems and achievements.* USA. North Charleston: LaCross Road. No. 1. Pp. 33–37. (In Russian).
11. Martirosyan, S. N. (2018) *Vliyanie gorodskogo landshafta na psihologicheskoe sostoyanie cheloveka* [The influence of the urban landscape on the psychological state

[80] of a person]. *Specialisty APK novogo pokoleniya – Specialists of the agroindustrial complex of the new generation*. Saratov: Tsesain. P. 422. (In Russian).

12. Vedenin, YU. A., Kuleshovej, M. E. (2004) *Kul'turnyj landshaft kak ob'ekt naslediya* [Cultural landscape as a heritage site]. Moscow: Institut Naslediya. (In Russian).

13. Losev, A. F., Taho-Godi, M. A. (2006) *Estetika prirody* [Aesthetics of nature]. Moscow: Nauka. (In Russian).

14. Mil'kov, F. N. (1986) *Uchenie o landshafte i geograficheskaya zonal'nost'* [The doctrine of landscape and geographical zonality]. Voronezh: Izdatel'stvo VGU. (In Russian).

15. Nikolaev, V. A. (2003) *Landshaftovedenie: estetika i dizajn* [Landscape studies: Aesthetics and design]. Moscow: Aspekt Progress. (In Russian).

16. Preobrazhenskiy, V. S. (1982) *Ohrana landshaftov. Tolkovyj slovar'* [Landscape protection. Explanatory dictionary]. Moscow: Progress. (In Russian).

17. Rodoman, B. B. (2004) *Pod otkrytym nebom: o gumanistichnom ekologicheskom vospitanii* [In the open air: on humanistic environmental education]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian).

18. Skvortsov, A. V. (2015) *Problematizatsiya uchebnogo teksta kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo myshleniya bakalavrov* [Problematization of the educational text as a means of developing creative thinking of bachelors]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Cherepovets State University*. No. 3. Pp. 125–130. (In Russian).

19. Solncev, N. A. (2001) *Uchenie o landshafte* [The doctrine of the landscape]. Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. Geograf. fak. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50/50 %

#### **Информация об авторах**

**Комиссарова Татьяна Сергеевна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5858-1213, e-mail: Tsk42@mail.ru

**Скворцов Александр Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1228-2407, e-mail: Sprut1585@ya.ru

#### **Information about the authors**

**Tatiana S. Komissarova** – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5858-1213, e-mail: Tsk42@mail.ru

**Aleksandr V. Skvortsov** – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1228-2407, e-mail: Sprut1585@ya.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2023

Принята к публикации: 27.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 09 November 2023

Accepted: 27 November 2023

Published: 29 December 2023



## Особенности преподавания иностранных языков во второй половине 20–х гг. XX в.

О. Ю. Левченко

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В современных условиях повысился интерес к истории образования, осмыслению имеющегося положительного опыта. Историко-педагогическое знание выступает предпосылкой дальнейшего развития системы образования. Актуальность исследования предопределена недостаточной изученностью истории преподавания иностранных языков в СССР во второй половине 20–х гг. XX в. В данный период под влиянием социально-экономического и политического факторов произошли существенные изменения в преподавании иностранных языков в нашей стране. В статье обусловлено влияние государственной политики на развитие иноязычного образования, раскрыты существовавшие проблемы и предпринятые шаги, способствовавшие позитивным изменениям.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось на основе теоретического анализа правовых актов, программно-методической документации, историко-педагогических, публицистических, аналитических работ, периодических изданий, отражающих различные аспекты заявленной темы.

**Результаты.** Вторая половина 20–х гг. XX в. ознаменовалась началом масштабных процессов, призванных обеспечить интенсивное развитие экономической сферы. Курс на индустриализацию страны был намечен решениями XIV съезда ВКП (б), состоявшегося в декабре 1925 г. Это оказало влияние не только на систему образования в целом, но и на преподавание отдельных учебных предметов. Была начата масштабная организационная и пропагандистская кампания по популяризации изучения иностранных языков. Для успешного развития экономики и промышленности требовались отечественные инженерные кадры, способные использовать иностранный язык при решении профессиональных задач. Стало актуальным обращение к передовому зарубежному опыту, знакомство с новейшей технической литературой, опубликованной на иностранных языках. Подъему экономики и производства способствовали зарубежные командировки, требовавшие владения иностранным языком. Изменение вектора государственной политики в полной мере отразилось и на преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе. Большое внимание уделялось повышению мотивации изучения иностранных языков и улучшению практики их преподавания. Вопросы преподавания иностранных языков регулярно освещались на страницах периодических изданий разного уровня. Обсуждались приоритетные задачи в области иноязычного образования, существовавшие проблемы и возможные пути их решения. Изменение вектора государственной политики в отношении изучения иностранных языков демонстрируют партийные, правительственные и комсомольские документы второй половины 20–х гг. XX в. Постановление ЦК ВКП (б) от 6 сентября 1929 г. «Об изучении иностранных языков активистами-партийцами» ставило перед руководящими партийными и хозяйственными работниками задачу овладения передовым зарубежным техническим опытом. Данный период ознаменовался выходом первых советских работ по методике преподавания иностранного языка. Во второй половине 20–х гг. XX в. увеличивалось количество общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, в которых изучались иностранные языки, активно создавались кружки. Велся поиск новых форм и приемов организации учебного процесса. На результатах обучения негативно сказывались кадровые и организационные проблемы.

**Обсуждение и выводы.** Вторая половина 20–х гг. XX в. отмечена положительными изменениями в преподавании иностранных языков в нашей стране. Начало кампании «Иностранные языки в массы» позволило не только сохранить предмет в программах учебных заведений, но и повысить его статус, существенно расширить круг лиц, охваченных иноязычным образованием.

**Ключевые слова:** иностранный язык, история преподавания, советская система образования.

**Для цитирования:** Левченко О. Ю. Особенности преподавания иностранных языков во второй половине 20–х гг. XX в. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 81–93. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_81. EDN: PEDVUM

## Peculiarities of Foreign Language Teaching in the Second Half of the 20s. XX Century

Olga Yu. Levchenko

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In modern conditions, interest to the history of education and understanding of the existing positive experience has increased. Historical and pedagogical knowledge is a prerequisite for the further development of the education system. The relevance of the study is due to insufficient knowledge of the history of teaching foreign languages in the USSR in the second half of the 20th century. During this period, under the influence of socio-economic and political factors, significant changes occurred in the teaching of foreign languages in our country.

**Materials and methods.** The research was carried out on the basis of a theoretical analysis of legal acts, program and methodological documentation, historical and pedagogical, journalistic, analytical works, periodicals reflecting various aspects of the stated topic.

**Results.** Second half of the 20s. XX century was marked by the beginning of large-scale processes designed to ensure intensive development of the economic sphere. The course for industrialization of the country was outlined by the decisions of the XIV Congress of the CPSU (b), held in December 1925. This influenced not only the education system as a whole, but also the teaching of individual subjects. A large-scale organizational and propaganda campaign was launched to popularize the study of foreign languages. For the successful development of the economy and industry, domestic engineering personnel who were able to use a foreign language when solving professional problems were required. It has become relevant to turn to advanced foreign experience and get acquainted with the latest technical literature published in foreign languages. The rise of the economy and production was facilitated by foreign business trips that required proficiency in a foreign language. The change in the vector of state policy was fully reflected in the teaching of foreign languages in secondary schools. Much attention was paid to increasing motivation for learning foreign languages and improving the practice of teaching them. Issues of teaching foreign languages were regularly covered on the pages of periodicals of various levels. Priority tasks in the field of foreign language education, existing problems and possible ways to solve them were discussed. The change in the vector of state policy regarding the study of foreign languages is demonstrated by party, government and Komsomol documents of the second half of the 20s. XX century. The resolution of the Central Committee of the CPSU (b) September 6, 1929 "On the study of foreign languages by party activists" set the task of mastering advanced foreign technical experience for leading party and economic workers. This period was marked by the publication of the first Soviet works on methods of teaching a foreign language. In the second half of the 20s of the twentieth century the number of general education and vocational educational institutions in which foreign languages were studied increased, and clubs were actively created. A search for new forms and techniques of organizing the educational process was conducted. Training results were negatively affected by personnel and organizational problems.

**Discussion and conclusion.** Second half of the 20s. XX century was marked by positive changes in the teaching of foreign languages in our country. The launch of the "Foreign languages to the masses" campaign made it possible not only to preserve the subject in the programs of educational institutions, but also to improve its status and significantly expand the circle of people covered by foreign language education.

**Key words:** foreign language, history of teaching, Soviet education system.

**For citation:** Levchenko, O. Yu. (2023) Osobennosti prepodavaniya inostrannykh yazykov vo vtoroy polovine 20-h gg. XX vv. [Peculiarities of Foreign Language Teaching in the Second Half of the 20s. XX Century]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 81–93. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_81. EDN: PEDVUM

## Введение

Последние десятилетия XXI в. ознаменовались существенными изменениями в отечественном иноязычном образовании, поиском новых эффективных образовательных практик. В этой связи закономерно усилился научный интерес к изучению истории образования, осмыслению имеющегося положительного опыта решения проблем, существовавших в преподавании иностранных языков в разные периоды. Совершенствование существующей системы иноязычного образования и выход ее на качественно новый уровень представляется возможным только при условии систематизации и оценки накопленного историко-педагогического материала, историко-культурной рефлексии происходивших в разные периоды процессов.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью выбранного хронологического периода. Проведенный анализ имеющихся историко-педагогических работ показывает, что вопросы, касающиеся преподавания иностранных языков во второй половине 20-х гг. XX в., не получили всестороннего изучения и описания. Вместе с тем данный период представляет несомненный интерес, поскольку события 1917 г. коренным образом изменили отечественное образование, привели к отказу от принятых ранее идей, концепций, образовательных традиций и стали отправной точкой для поиска новых путей развития.

Во второй половине 20-х гг. XX в. был заложен фундамент принципиально иной системы образования, сформировались целевые приоритеты, которые должны были достигаться посредством изучения предметов, включенных в учебные планы. Примечательно, что за первое советское десятилетие произошли существенные изменения в отношении иностранных языков. Древние языки, выступавшие ранее «столпами» гуманитарного гимназического образования, были исключены из образовательных программ. Что касается новых языков, то по имеющимся данным, их преподавание за редким исключением было прекращено, но постепенно стали происходить положительные изменения. В этой связи заслуживает внимания точка зрения А. А. Миролюбова, который назвал программу 1925 г. «первой попыткой оформить изучение иностранного языка в советской школе в программно-методическом отноше-

нии» [5, с. 78]. В этом же году появилась первая советская программа по иностранному языку для высших учебных заведений.

Необходимо учитывать, что события и процессы разворачивались на сложном общественно-политическом и социально-экономическом фоне, в определении целевых и содержательных приоритетов зачастую главенствовали идеологические установки. Как пишет Ф.Ф. Королев, в 1926–1930 гг. «в строительстве школы происходили глубокие изменения количественного и качественного характера»<sup>1</sup>. Система образования в целом, и иноязычного образования в частности, испытывают на себе влияние всех процессов, происходящих в государстве и обществе, а социально-экономический и политический факторы во многом определяют перспективы ее дальнейшего развития. В отечественной истории преподавания иностранных языков наблюдается «изменение государственного и социального заказа, образовательных потребностей, идеологических установок, социокультурных тенденций» [4, с. 25].

Цель исследования: выявить, какие факторы привели к изменениям в преподавании иностранного языка в нашей стране во второй половине 20-х гг. XX в. Несмотря на интерес, проявленный исследователями к данному периоду, сохраняется потребность в более глубоком и комплексном его изучении. Научная новизна данной работы заключается в том, что обусловлено влияние государственной политики на развитие иноязычного образования, рассмотрены существовавшие проблемы и предпринятые шаги, способствовавшие позитивным изменениям.

### **Обзор литературы**

Важную роль для дальнейших историко-педагогических исследований играет репрезентация существующих работ, позволяющая проследить динамику развития процесса осознания и попыток решения проблемы. Имеющиеся историко-педагогические изыскания показывают, что в советский и постсоветский период к истории отечественного иноязычного образования обращались многие исследователи (В. Д. Аракин, Ж. Л. Витлин, Р. А. Кузнецова, Л. С. Левенстерн, В. Э. Раушен-

<sup>1</sup> Королев Ф. Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации (1926–1930): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1950. С. 3.

бах, И. В. Рахманов, И. Д. Салистра, В. М. Седик, И. Ф. Турук, З. М. Цветкова и др.). Несмотря на несомненную фактологическую ценность работ их отличает определенная идеологизированность оценки, что характерно для времени их написания.

Авторы некоторых исследований обратились к изучению истории преподавания иностранных языков в первые советские десятилетия (Л. С. Андреевская-Левенстерн, Л. И. Васильева, К. А. Ганшина, О. А. Логинова, С. М. Никонова, А. А. Миролюбов и др.). Давая оценку данному периоду, Л. С. Андреевская-Левенстерн и О. Э. Михайлова отмечали: «... если до победы Октября изучение иностранных языков было привилегией небольшого числа людей, то после 1917 года выдвигается лозунг “Иностранные языки в массы!”, т. е. их изучение становится доступным всему народу» [1, с.33]. В свою очередь, С. М. Никонова отмечала, что в 1917–1923 гг. «необязательность знаний иностранных языков для поступления в школу ни в коем случае не означала отрицание или даже умаление их роли в школьном обучении» [6, с. 28].

По мнению А. Н. Щукина, первая программа Единой трудовой школы (1929) «утвердила иностранный язык в качестве полноправного учебного предмета», при этом цель его изучения в средней школе заключалась в том, чтобы читать и понимать текст, используя словарь [15, с. 322].

С. Ф. Шатилов считал возможным выделить в рамках советской истории методики преподавания иностранных языков четыре периода, первый из которых датировался 1924–1930 гг. Он также делал акцент на разработке первой программы по иностранному языку в 1929 г., согласно которой образовательная цель состояла в знакомстве ученика «с культурой и бытом той страны, язык которой изучается, а также с ее общественной и политической жизнью» [13, с. 197]. По утверждению В. М. Седик, руководившей при периодизации изменениями целевых установок, представляется возможным выделить в преподавании иностранных языков в советской средней школе три периода. Первый период датирован 1923–1932 гг., и ему предшествовало пятилетие начальных шагов советской школы «...первые опыты обучения иностранным языкам в новой социальной обстановке»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Седик В. М. Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1951. С. 13.

Вызывает несомненный интерес точка зрения А. А. Миролюбова, который выделил пять периодов в развитии методики обучения иностранным языкам в СССР, второй из них продолжался с 1924 по 1930 г. При этом он подчеркивает, «отношение к иностранным языкам резко меняется в 1927 г., что явилось отражением кардинального изменения в жизни страны» [5, с. 79].

Проведенный анализ работ демонстрирует, что в рамках первых двух десятилетий ситуация с преподаванием иностранных языков в СССР значительно изменилась: от практически полного прекращения их изучения, до осознания их значимости для реализации государственных задач.

### **Материалы и методы**

Материалом исследования стали правовые акты, программно-методическая документация, программы, историко-педагогические, публицистические, аналитические работы, периодические издания, затрагивающие различные аспекты преподавания иностранных языков во второй половине 20-х гг. XX в. Основным методом исследования стал теоретический анализ материалов, позволивший выявить, систематизировать и представить в исторической ретроспективе существенные сведения, также выделить факторы, оказавшие влияние на изменение ситуации с преподаванием иностранных языков.

### **Результаты**

В конце 20-х гг. в СССР начинают происходить процессы, направленные на модернизацию и качественный скачок в развитии экономической сферы, отправной точкой которых стали решения, принятые на XIV съезда ВКП (б), 1925 г., наметившие курс на индустриализацию страны.

Вместе с тем данный период ассоциируется не только с экономическими, но и социокультурными изменениями, носившими масштабный характер. Как пишет Ф. Ф. Королев, решение коренных политических и экономических задач, абсолютизированных политикой социалистической индустриализации, было возможным «только на базе неуклонного культурного подъема масс»<sup>1</sup>. Он указывает на связь экономики и просвещения, подчеркивая взаимозависимый характер происходивших

<sup>1</sup> Королев Ф. Ф. Указ. соч. С. 3.

процессов, «если дальнейшее развитие школы было обусловлено уровнем и темпом развития народного хозяйства, то в свою очередь, темпы социалистической индустриализации зависели от размаха и уровня общего и технического образования»<sup>1</sup>.

Происходившие процессы отразились и на преподавании иностранных языков. Н. Д. Гальскова справедливо называет социально-экономический и политический факторы первичными, подчеркивая, что «изменения социально-экономических и политических условий неизбежно влекут за собой изменения требований к системе образования по ИЯ, к ее основным составляющим, к характеру отношений в ней» [2, с. 13].

Сказанное отчетливо проявилось во второй половине 20-х гг. XX в., когда решения XIV съезда ВКП (б) привели к началу масштабной организационной и пропагандистской кампании, получившей название «Иностранные языки в массы». Самым действенным механизмом создания общественного мнения выступала в тот период периодическая печать, на страницах которой отразился весь спектр проблем, возникших при решении поставленной государственной задачи. В периодических изданиях публиковались материалы об организации преподавания иностранных языков в разных учебных заведениях и кружках, а также призванные повысить интерес, мотивировать читателя к их изучению, в том числе посредством самообразования. Актуальность этой задачи обосновывалась необходимостью установления интернациональных связей, развития национальной промышленности и экономики.

В этой связи показательны публикации газеты «Пионерская правда», наглядно демонстрирующие, что в общеобразовательных школах повысилось внимание к изучению иностранных языков. Заголовки заметок и статей 1927 г.: «Несчастный предмет», «Базар на уроке», «Бесправный гражданин» говорят сами за себя, точно отражают положение с преподаванием предмета и свидетельствуют о желании сделать этот процесс более результативным [7].

В одном из номеров газеты была опубликована заметка «Сели в калошу», рассказывающая о посещении немецкими рабочими одной из школ Сокольнического отдела народного образования. По оценке юнкора, встреча с гостями прошла

<sup>1</sup> Королев Ф. Ф. Указ. соч. С. 3.

успешно и была омрачена лишь тем, что ученики плохо владели иностранными языками, так как «настоящей дисциплины и в помине нет, и на уроках чуть ли не на головах ходят». Вот как описана попытка учащихся вести диалог на немецком языке: «если хорошенько представить себе, как они объяснялись с немецкими рабочими, так, пожалуй, и рассмеешься. Какие-то жалкие попытки сказать несколько слов по-немецки, отчаянная жестикуляция, много трудов и ... никакого результата» [10].

Авторы публикаций не только критиковали положение дел с преподаванием иностранных языков, но и предлагали конкретные шаги и меры, которые позволят изменить ситуацию к лучшему. Например, создать специальную рубрику «уголок» в газете по изучению иностранного языка. Предмет во многих школах не преподавался, читатели газеты писали: «деревенских ребят, в школе иностранному языку не учат. Нам ему выучиться очень хочется» [9]. Популяризировалось самостоятельное изучение иностранных языков, о чем свидетельствуют рекламные и информационные материалы, размещенные на страницах периодических изданий. Например, рекламировался «лучший и полезный подарок детям»: игра-лото «Сам учись» на четырех языках: русском, немецком, французском и английском, цена которой составляла с пересылкой 90 копеек [11].

Номера газеты «Пионерская правда» 1928 г. уже содержали тематический раздел «Изучайте иностранные языки», в котором публиковались статьи, рассказывающие о проблемах и положительном опыте в организации преподавания предмета. Статьи были призваны повысить мотивацию изучения иностранных языков школьниками, а одним из аргументов выдвигалась их значимость для будущей профессиональной деятельности, так как «без хорошего знания языков не может быть хорошего инженера, техника, ученого, доктора, агронома и даже революционера» [8]. В статьях приводились конкретные примеры того, как владение иностранными языками помогало решать профессиональные задачи, рассказывалось об отправке нескольких сотен советских инженеров для обучения за границей. Публикации, как правило, завершались призывом изменить «легкомысленное отношение» к иностранным языкам, изучать их в школе, самостоятельно, в кружках. Как видим, изучение иностранного



языка в общеобразовательных учреждениях получает принципиально акценты, соответствующие вызовам времени.

Начавшаяся кампания «Иностранные языки в массы» в полной мере затронула и профессиональное образование, что подтверждают публикации в газете «Советская Сибирь» за 19 июля 1928 г. В статье «Об улучшении подготовки новых специалистов» говорится о необходимости внедрения в производство последних достижений отечественной и зарубежной науки и техники. Партийные постановления предписывали «в относительно минимальный исторический срок нагнать, а затем и превзойти уровень индустриального развития передовых капиталистических стран» [12]. Решение масштабных задач требовало достаточного обеспечения кадрами «подготовленных технических сил» [12].

По имеющимся данным на предприятиях страны не хватало инженеров и техников, 39 % технических должностей занимали «практики», было мало молодых специалистов, и целом имело место «резкое несоответствие между потребностями в квалифицированных специалистах для технически перестраивающейся промышленности и для все развертывающегося капитального строительства, с одной стороны, и состоянием дела подготовки новых кадров специалистов через существующие вузы и техникумы, с другой стороны» [12]. Для решения существовавших проблем был разработан комплекс мер, призванный увеличить численность инженерно-технических кадров. Планировалось начать с 1928 г. создание высших технических учебных заведений (вузов) нового типа, особенно для «дефицитных» специальностей, увеличить сеть техникумов и контингент учащихся в них, усилить связь учебной работы с производством, например проводить производственную практику сроком не менее 10 месяцев.

Предполагалось также пересмотреть программы и учебные планы, обновить материальную базу учебных заведений, улучшить положение с обеспеченностью учебной и новейшей технической литературой, в том числе зарубежной, расширить возможности повышения квалификации инженеров и техников, в том числе посредством зарубежных командировок. Кроме этого, допускалось привлечение к чтению лекций

крупных иностранных специалистов, а также планировалось систематически издавать переводы основных иностранных пособий по технике. Важно, что ставилась задача «сделать для студентов вузов обязательным знание, по крайней мере, одного из иностранных языков» [12]. Как видим, некоторые из предложенных мер были связаны с иностранными языками, что также свидетельствует о повышении статуса предмета в системе профессионального образования.

Изменение вектора государственной политики в отношении изучения иностранных языков наглядно демонстрируют партийные, правительственные, и комсомольские документы второй половине 20-х гг. XX в. В этой связи можно сослаться на постановление ЦК ВКП (б) от 6 сентября 1929 г. «Об изучении иностранных языков активистами-партийцами», поставившее перед руководящими партийными и хозяйственными работниками задачу овладения передовым зарубежным техническим и научным опытом. Изучение иностранных языков, в том числе заочное, рассматривалось как один из видов партийной нагрузки. Планировалось привлечь к этой работе кооперацию, профсоюзы, Высший совет народного хозяйства, Народный комиссариат торговли. Предполагалось, что изучение иностранных языков даст возможность ознакомиться с иноязычной профессиональной литературой. Постановление предписывало открыть для партийцев курсы и центры по изучению немецкого и английского языка, включить их изучение в учебные планы длительных курсов повышения квалификации, организовать вечерние курсы для рабочих и партийного актива при вузах. Другими важными задачами были организация подготовки преподавателей иностранного языка, увеличение выпуска учебной литературы, «приспособив содержание изданий к отдельным специальностям»<sup>1</sup>.

Как видим, происходили значительные изменения в преподавании иностранных языков на всех уровнях образовательной системы, что позволило А. А. Миролюбову назвать происходившие события огромным по масштабу естественным экспериментом [5]. Постановления, вышедшие в начале 30-х гг., закрепили наметившуюся тенден-

<sup>1</sup> Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения: Вопросы народного просвещения в основных директивах съездов, конференций, совещаний ЦК и ЦКК ВКП(б) / Ин-т планирования и организации нар. образования; сост. А. Я. Подземский; под ред. И. Д. Давыдова и И. Г. Клубуновский. М.; Л.: ОГИЗ: Наркомпрос РСФСР, 1931. 495 с.

цию по повышению статуса предмета иностранный язык. Так, постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (1931) предписывало необходимость разработки новых программ; постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах в начальной и средней школе» (1932) ставило перед средней школой задачу обеспечивать знание одного иностранного языка каждому оканчивающему школу; постановление «Об усилении внимания к преподаванию иностранных языков в школах» (1933) устанавливало обязательное изучение иностранного языка с четвертой группы во всех городских и отдельных сельских школах при условии наличия квалифицированных кадров.

Возросшее внимание к вопросам преподавания иностранного языка подтверждает и выход во второй половине 20-х гг. XX в. первых советских работ по методике. Прежде всего следует назвать работы Л. Б. Щербы «Об общеобразовательном значении иностранных языков (1926) и «Как надо изучать иностранные языки» (1929) [14]. В свою очередь К. А. Ганшина в книге «Методика преподавания иностранных языков» предприняла попытку показать потенциал прямого метода обучения, что позволило А. Н. Щукину говорить о создании в 20–30-е гг. «русского варианта прямого метода» [3; 15]. Нельзя не упомянуть и работу Е. И. Спендиарова о натуральном методе обучения иностранным языкам.

Статистические данные показывают увеличение количества общеобразовательных и профессиональных учебных заведений во второй половине 20-х гг. XX в., в которых изучались иностранные языки. Среди методистов велись активные дискуссии относительно целевых и содержательных приоритетов, объема часов и методов обучения. Предпринимались попытки введения бригадно-лабораторного метода, технологии Дальтон-плана, которые на практике оказались нерезультативными [16]. В преподавании иностранного языка имелись определенные сложности, в первую очередь связанные с острой нехваткой педагогических кадров, подготовкой которых занималось всего четыре вуза. В этой связи было принято решение об организации двухгодичных курсов, а также о создании методических объединений, призванных способствовать повышению квалификации учителей.

## Обсуждение и выводы

Во второй половине 20-х гг. XX в. в преподавании иностранных языков произошли положительные изменения, им стало уделяться больше внимания не только в общеобразовательных учреждениях, но и в системе профессионального образования, активно велась кружковая работа. Изученные нами материалы показывают, что повышение интереса к иностранным языкам было вызвано определёнными социально-экономическими и политическими факторами. В значительной степени это стало следствием принятого политического решения, курса на индустриализацию страны, представлявшего собой форсированное наращивание промышленного потенциала. С изменения вектора государственной политики началась кампания «Иностранные языки в массы», призванная повысить статус предмета и мотивацию его изучения разными категориями населения.

### Список литературы

1. Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. Методика преподавания французского языка в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1958. – 222 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Ганьшина К. А. Методика преподавания иностранных языков: Задания 1–4. – М.: Изд-во МГУ, 1930. – 62 с.
4. Левченко О. Ю. Преподавание иностранных языков в период становления советской системы образования (1918–1925 гг.) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 23–35. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_2\_23. EDN: FFAJKT
5. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени: ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
6. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. – М.: Высш. школа, 1969. – 104 с.
7. Пионерская правда. № 08 (102). 1927.
8. Пионерская правда. № 027 (170). 1928.
9. Пионерская правда. № 097 (240). 1928.
10. Пионерская правда. № 101 (244). 1928.
11. Пионерская правда. № 105 (248). 1928.
12. Советская Сибирь. № 166. 1928.
13. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
14. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1929. – 54 с.
15. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
16. Ягдовский К. П. Исследовательский метод в школьном обучении. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. – 167 с.

## References

1. Andreevskaya-Levenstern, L. S., Mihajlova, O. E. (1958) *Metodika prepodavaniya francuzskogo yazyka v srednej shkole* [Methods of teaching French in secondary school]. Moscow. (In Russian).
2. Gal'skova, N. D. (2003) *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
3. Gan'shina, K. A. (1930) *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: Zadaniya 1–4* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
4. Levchenko, O. Yu. (2023) *Prepodavanie inostrannyh yazykov v period stanovleniya sovetской системы obrazovaniya (1918–1925 gg.)* [Teaching foreign languages during the formation of the Soviet education system (1918–1925)]. Pp. 23–35. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_2\_23. EDN: FFAJKT
5. Mirolyubov, A. A. (2002) *Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [The history of the domestic methodology of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
6. Nikonova, S. M. (1969) *U istokov sovetской metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [At the origins of Soviet methods of teaching foreign languages]. Moscow. (In Russian).
7. Pionerskaya pravda. No. 08 (102). 1927.
8. Pionerskaya pravda. No. 027 (170). 1928.
9. Pionerskaya pravda. No. 097 (240). 1928.
10. Pionerskaya pravda. No. 101 (244). 1928.
11. Pionerskaya pravda. No. 105 (248). 1928.
12. Sovetskaya Sibir'. No. 166. 1928.
13. Shatilov, S. F. (1986) *Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole* [Methods of teaching German in secondary school]. Moscow. (In Russian).
14. Sherba, L. V. (1929) *Kak nado izuchat' inostrannye yazyki* [How to learn foreign languages] Moscow-Leningrad. (In Russian).
15. Shukin, A. N. (2006) *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: theory and practice]. Moscow. (In Russian).
16. Yagodovskij, K. P. (1929) *Issledovatel'skij metod v shkol'nom obuchenii* [Research method in school teaching]. Moscow-Leningrad. (In Russian).

## Информация об авторе

**Левченко Ольга Юрьевна** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

## Information about the author

**Olga Yu. Levchenko** – Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2023  
Принята к публикации: 24.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 09 November 2023  
Accepted: 24 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Анализ обученности выпускников начальной школы Ленинградской области

О. Н. Мостова, А. Н. Кочанова, Т. Б. Шило

*Ленинградский областной институт развития образования,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена обновлением требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, в рамках которого предполагается уточнение целей и задач, а также и содержания предметных и метапредметных результатов в по годам обучения в начальной школе. Обновленный ФГОС НОО предполагает интеграцию предметных и метапредметных результатов обучающихся, создающую основу для формирования функционально грамотной личности при изучении разных предметных областей в начальной школе. Новизна исследования состоит в разработке и апробации диагностического инструментария для изучения уровня подготовки выпускников начальной школы на основе ФГОС НОО 2021 года.

Цель исследования: определить направления совершенствования подготовки выпускников начальной школы Ленинградской области с позиций достижения требований ФГОС НОО в части предметных и метапредметных результатов на уровне начального общего образования, необходимых для формирования функционально грамотной личности.

**Материалы и методы.** Для определения результатов обучения четвероклассников Ленинградской области в мае 2021–2022 учебного года специалистами кафедры начального общего образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» была разработана и проведена диагностическая работа для выпускников начальной школы, состоящая из 15 заданий, построенных на материале учебных предметов «русский язык», «математика» и «окружающий мир» в двух вариантах. В текст работы включались задания, проверяющие знания и умения четвероклассников по наиболее важным вопросам программы начальной школы. Вместе с тем, успешное выполнение этих заданий требовало от обучающихся умений, предполагающих понимание текста инструкции, анализ информации, представленной в разном виде, а также умения давать развернутый ответ. Работу выполнили 2726 обучающихся 4–х классов из 82 образовательных организаций 18 муниципальных районов Ленинградской области.

**Результаты.** Большинство обучающихся успешно справились с поставленной задачей. Средний балл за работу составил 16,5 (максимальный – 21), что составляет 78,6 % от максимального балла. Средний процент выполнения заданий базового уровня от максимального балла составил 82,5 %, повышенного уровня – 69,65 %. Максимальный балл за выполнение всех заданий диагностической работы получили только 13 % четвероклассников. В целом по работе успешность выполнения заданий базового уровня сложности по трем предметам составляет 82,48 %, повышенного уровня – 69,65 %, Средний процент выполнения заданий от максимального балла по русскому языку равен 79,34 %, по курсу «Окружающий мир» – 77,33 %, по математике – 72,24 %. Это свидетельствует о высокой общей результативности в области предметной подготовки выпускников начальной школы, поскольку полученные показатели достигают и даже превышают в некоторых случаях средние результаты выполнения Всероссийской проверочной работы обучающимися региона.

**Обсуждение и выводы.** Для дальнейшего совершенствования подготовки выпускников начальной школы необходимо включать в содержание урока: 1) работу с учебным текстом; задания, требующие рассуждений, формулирования выводов, записи в свободной форме объяснений полученного ответа, поиска нескольких возможных решений при выполнении заданий в разных темах; 2) системно использовать на уроках разноуровневые задания, ситуационные задачи с разной формой записи ответа – краткой, развернутой в виде решения или объяснения; 3) предлагать задания, в которых необходимо выделить и обсудить математическую составляющую предложенной проблемы.

**Ключевые слова:** предметные и метапредметные результаты, функциональная грамотность, младшие школьники.

**Для цитирования:** Мостова О. Н., Кочанова А. Н., Шило Т. Б. Анализ обученности выпускников начальной школы Ленинградской области // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 94–108. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_94. EDN: QMYGCM

# The Analysis of the Training of Graduates of Primary Schools in the Leningrad Region

Olga N. Mostova, Anna N. Kochanova, Tatyana B. Shilo

*Leningrad Regional Institute of Education Development,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The relevance of the study is due to the updating of the requirements of the federal state educational standard of primary general education, within the framework of which it is expected to clarify the goals and objectives, as well as the content of subject and meta-subject results in the years of study in primary school. The updated Federal State Educational Standard for primary general education involves the integration of subject and meta-subject results of students, creating the basis for the formation of a functionally literate personality when studying different subject areas in primary school. The novelty of the research lies in the development and testing of diagnostic tools for studying the level of training of primary school graduates based on the Federal State Educational Standard for primary general education 2021.

**Materials and methods.** To determine the learning outcomes of fourth graders in the Leningrad region in May 2021-2022 academic year, specialists of the Department of Primary General Education of the State Educational Institution of Higher Education "LOIRO" developed and conducted diagnostic work for elementary school graduates, consisting of 15 tasks based on the material of the subjects "Russian language", "Mathematics" and "The Outside World" in two versions. The text of the work included tasks testing the knowledge and skills of fourth graders on the most important issues of the primary school curriculum. At the same time, the successful completion of these tasks required students to have skills involving understanding the text of the instruction, analyzing information presented in various forms, as well as the ability to give a detailed answer. The work was performed by 2,726 4th grade students from 82 educational organizations in 18 municipal districts of the Leningrad Region.

**Results.** Most of the students successfully completed the diagnostic work. The average score for the work was 16.5 (maximum score – 21), which is 78,6 % of the maximum score. The average percentage of completing tasks at the basic level from the maximum score was 82,5 %, and at the advanced level – 69,65 %. Only 13 % of fourth graders showed the maximum score for completing all diagnostic work tasks. In general, the success rate of completing tasks at a basic level of complexity in three subjects is 82,48 %, at an advanced level – 69,65 %, the Average percentage of completing tasks from the maximum score in the Russian language is 79,34 %, in the course "The World around us – 77,33 %, in mathematics – 72,24 %. This indicates an overall high level of performance in the field of subject training of primary school graduates, since the obtained indicators reach and in some cases even exceed the average results of the All-Russian test work by students in the region.

**Discussion and conclusions.** To further improve the training of primary school graduates it is necessary to include: 1) work with educational text in the lesson content; tasks that require reasoning, drawing conclusions, writing free-form explanations of the answer received, searching for several possible solutions when completing tasks in different topics; 2) systematically use in lessons multi-level tasks, situational tasks with different forms of recording the answer – brief, expanded in the form of a solution or explanation; 3) offer tasks in which it is necessary to highlight and discuss the mathematical component of the proposed problem.

**Key words:** subject and meta-subject results, functional literacy, primary schoolchildren.

**For citation:** Mostova, O. N., Kochanova, A. N., Shilo, T. B. (2023) Analiz obuchennosti vypusknikov nachal'noj shkoly Leningradskoj oblasti [The Analysis of the Training of Graduates of Primary Schools in the Leningrad Region]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 94–108. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_94. EDN: QMYGCM

## Введение

В настоящее время актуальность формирования функциональной грамотности младшего школьника обусловлена запросами практики, а также требованиями ФГОС НОО 2021 г. Значимость данной темы связывается Л. Ю. Панариной<sup>1</sup> с высокими академическими и социальными достижениями школьников. Среди недостатков российского начального образования на современном этапе Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова выделяют:

«1) несформированность у обучающихся умения осуществлять смысловое чтение; 2) затруднения при решении задач, предполагающих интерпретацию информации; 3) недостаточную сформированность умения осуществлять знаково-символическое моделирование; 4) затруднения в решении задач, требующих анализа, обобщения; 5) неумение обучающихся высказывать предположения, строить доказательства»<sup>2</sup>.

Эти трудности оказывают существенное влияние на достижение предметных и метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Для определения путей совершенствования подготовки обучающихся 1–4-х классов Ленинградской области в 2021–2022 учебном году специалистами кафедры начального общего образования ГАОУ ДПО «ЛОИРО» была разработана и проведена диагностическая работа для выпускников начальной школы. Задание выполнили 2726 обучающихся 4-х классов из 82 образовательных организаций 18 муниципальных районов Ленинградской области. Работа состояла из 15 заданий, построенных на материале учебных предметов «русский язык», «математика» и «окружающий мир» в двух вариантах.

Большинство обучающихся успешно справились с поставленной задачей. За выполнение заданий базового уровня обучающиеся получали 1 балл, а задания повышенного уровня сложности оценивались в 2 балла. В таблице обозначены проверяемые элементы содержания программы начальной школы и необходимые для их освоения универсальные учебные действия, а также указан средний процент выполнения заданий обучающимися от максимального балла.

<sup>1</sup> Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. Самара: СИПКО, 2019. 114 с.

<sup>2</sup> Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. С. 11.



Выпускники начальной школы показали высокие результаты в девяти заданиях из 15 (№ 1, 2, 4, 6, 9.1, 9.2, 9.4, 12, 14), средний балл их выполнения выше 0,8 балла (табл.). При этом достаточно высокий уровень выполнения выявлен в заданиях 3, 5, 7, 11, 13 (средний балл от 0,72 до 0,79). Недостаточный уровень определен в заданиях 9.3 и 10 (средний балл 0,56 и 0,48 соответственно), что в наибольшей мере может быть связано с умением извлекать информацию из текста и понимать прочитанное.

### Обзор литературы

Проблема совершенствования подготовки обучающихся начальной школы рассматривается в работах<sup>1</sup> [1; 3; 4; 5; 6; 9; 10; 13; 15; 16; 17]. Целый ряд специалистов отмечают значимость достижения младшими школьниками не только предметных, но и метапредметных результатов, играющих ведущую роль в становлении младшего школьника как субъекта учебной деятельности<sup>2</sup> [2; 6–10; 12; 15].

Н. Н. Деменева и О. В. Колесова пишут о том, что включение в диагностические работы компетентно-ориентированных задач разного типа «даст возможность выявить трудности и проблемы в обучении математике, будет способствовать выявлению умений младших школьников, направленных на формирование функциональной грамотности» [7, с. 7].

О. В. Архиповой, Т. Ю. Балакиной, Т. О. Буденной, Ю. Б. Ильиной «видится целесообразным согласовать усилия всех участников образовательного процесса, педагогического сообщества в целом на формировании и развитии у обучающихся следующих метапредметных УУД:

- умения планировать и контролировать свою деятельность, прогнозировать и оценивать ее результаты;
- умения самостоятельно работать с текстовой информацией;
- умения строить с другими людьми отношения сотрудничества и поддержки» [2, с. 79]. Эта группа авторов предла-

<sup>1</sup> Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.; Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: методическое пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. – Самара: СИПКРО, 2019. 114 с.; Формирование функциональной грамотности на уроках в начальной школе: актуальный региональный опыт: сборник методических материалов. Часть 1 / под ред. Л. В. Серых, С. А. Пульной, С. Е. Тереховой, О. В. Беловой. Белгород: БелиРО, 2020. 440 с.

<sup>2</sup> Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. М.: Эйдос; Издательство Института образования человека, 2012. 73 с.

гает вычислять коэффициент сформированности конкретного метапредметного достижения, что позволяет им «выстраивать индивидуальный профиль метапредметных достижений обучающихся и создать модель рейтинговой оценки метапредметных достижений учащихся» [2, с. 78].

И. М. Осмоловская пишет: «Изучение практики реализации системно-деятельностного подхода в общем образовании показало, что педагоги испытывают затруднения в формировании УУД, диагностике их сформированности» [14, с. 16].

Л. В. Серых, С. А. Пульная, С. Е. Терехова и О. В. Белова<sup>1</sup> подготовили серию практических материалов по использованию методов эвристического, проблемного и проектного обучения, способствующих успешному формированию предметных и метапредметных результатов в 1–4-х классах.

А. П. Бугаева и О. Г. Кротова [6] отмечают важность целенаправленной деятельности учителей по использованию исследовательских работ и выявлению эффективных способов и приемов работы в начальной школе.

Опираясь на подходы, представленные в работе А. В. Хуторского<sup>2</sup>, Н. Н. Асхадулина и Э. С. Каракеян отмечают, что технология эвристического обучения позволяет учителю решать актуальные задачи, связанные с улучшением качества начального общего образования, поскольку «преподаватель не предоставляет готовые знания обучающимся, а, ссылаясь на уже имеющиеся, подводит к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию соответствующих суждений, правил и выводов» [4, с. 27].

Таким образом, в работах вышеуказанных специалистов системы начального общего образования отмечается необходимость целого комплекса педагогических условий, способствующих совершенствованию преподавания в начальной школе с позиций формирования функционально грамотной личности младшего школьника:

1) осознание учителями необходимости установления взаимосвязи предметных и метапредметных результатов;

<sup>1</sup> Формирование функциональной грамотности на уроках в начальной школе: актуальный региональный опыт: сборник методических материалов. Часть 1 / под ред. Л. В. Серых, С. А. Пульной, С. Е. Тереховой, О. В. Беловой. Белгород: БелИРО, 2020. 440 с.

<sup>2</sup> Хуторской А. В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс] // Персональный сайт. Научная школа. URL: [http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic\\_training.htm](http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm) (дата обращения: 06.04.2019).

2) целенаправленная и системная деятельность всего педагогического коллектива в процессе формирования функционально грамотной личности обучающихся начальной школы на материале всех учебных предметов и курсов внеурочной деятельности;

3) использование педагогических технологий, способствующих формированию умений школьников работать с информацией, представленной в разном виде;

4) построение урока с позиций эвристического, проблемного и проектного обучения;

5) планомерная работа с текстами разных стилей и жанров;

6) повышение квалификации педагогов с учетом требований обновленного ФГОС НОО и в области педагогической диагностики образовательных результатов на разных этапах обучения в начальной школе.

### **Материалы и методы**

Для определения путей совершенствования подготовки обучающихся в диагностическую работу для выпускников 4-х классов были включены задания базового и повышенного уровня сложности по трем предметам («русский язык», «математика» и «окружающий мир») в двух вариантах.

*Цель диагностической работы:* выявление уровня сформированности части предметных и метапредметных результатов обучающихся по русскому языку, математике и курсу «Окружающий мир» на базовом и повышенном уровне. В диагностическую работу были включены десять заданий базового уровня и 5 заданий повышенного уровня сложности, что составило соответственно 66,7 и 33,3 % от общего числа заданий. Каждое из них имело конкретное предметное содержание, но при этом его успешное выполнение требовало владения целым комплексом универсальных учебных действий, включающих читательские, информационные, базовые логические, исследовательские и коммуникативные действия.

### **Результаты**

Обобщенные результаты выполнения диагностической работы и система их оценки представлены в таблице. Для каж-

дого задания обозначены проверяемые элементы содержания, уровень сложности (Б – базовый и П – повышенный), количество баллов и процент выполнения от максимального балла.

Таблица

Система оценки отдельных заданий и результаты их выполнения  
(средний % от максимального балла)

| № задания           | Проверяемые элементы содержания по математике, русскому языку и курсу «Окружающий мир»  | Универсальные учебные действия (на основе содержания примерных рабочих программ: edsoo.ru)   | Уровень сложности, баллы | Тип задания | Средний % выполнения заданий |
|---------------------|---|--|--------------------------|-------------|------------------------------|
| <b>Русский язык</b> |   |  |                          |             |                              |
| 1                   | Нахождение главных членов предложения: подлежащего и сказуемого   | Чтение и понимание текста как универсальное учебное действие.<br>Базовые логические действия: сравнивать различные языковые единицы; классифицировать языковые единицы; устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях наблюдения за языковым материалом, делать выводы.<br>Чтение и понимание текста как универсальное учебное действие  | Б-1 б.                   | ВО          | 90,39                        |
| 2                   | Изменение прилагательных по родам, числам и падежам, морфологический разбор имени прилагательного   |  | Б-1 б.                   | ВО          | 82,02                        |
| 3                   | Применение правил правописания: непроизносимые согласные  |  | Б-1 б.                   | ВО          | 78,39                        |
| 4                   | Выделение в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончания, корня, приставки, суффикса. Разбор слова по составу  |  | Б-1 б.                   | ВО          | 88,37                        |
| 5                   | Овладение понятием «родственные (однокоренные) слова»   | Чтение и понимание текста как универсальное учебное действие.<br>Базовые исследовательские действия: формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведённого наблюдения за языковым материалом (классификации, сравнения, исследования)  | П-2 б.                   | ВО          | 73,88                        |
| <b>Математика</b>   |   |  |                          |             |                              |
| 6                   | Чтение, запись и сравнение величин (время), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними (час – минута, минута – секунда); выделение неизвестного компонента арифметического действия и нахождение его значения; решение арифметическим способом (в 1–2 действия) учебных задач и задач, связанных с повседневной жизнью | Чтение и понимание текста как универсальное учебное действие.<br>Базовые логические универсальные действия:<br>– осуществлять сравнение, анализ, классификация (группировка), обобщение;<br>– представлять текстовую задачу, её решение в виде модели, схемы, арифметической записи, текста в соответствии с предложенной учебной проблемой.<br>Работа с информацией:<br>– читать, интерпретировать графически представленную информацию (схему, таблицу, диаграмму, другую модель); | Б-1 б.                   | КО          | 76,38                        |

|      |   |   |        |    |       |
|------|---|---|--------|----|-------|
| 7    | Выделение неизвестного компонента арифметических действий и нахождение его значения               | – представлять информацию в заданной форме (дополнять таблицу, текст), формулировать утверждение по образцу, в соответствии с требованиями учебной задачи;<br>Базовые исследовательские действия:<br>– проявлять способность ориентироваться в учебном материале разных разделов курса математики | Б-1 б. | КО | 72,09 |
| 8    | Решение задачи в 2–3 действия и запись решения или объяснения полученного ответа                  |   | П-2 б. | КО | 76,38 |
| 9.1. | Чтение, заполнение несложных готовых таблиц   |   | Б-1 б. | КО | 96,77 |
| 9.2. | Решение задач в одно действие на сложение величин   |   | Б-1 б. | КО | 92,63 |
| 9.3. | Решение задач в одно действие на кратное сравнение  |   | Б-1 б. | КО | 55,54 |
| 9.4. | Решение задач в одно действие на разностное сравнение   |   | Б-1 б. | КО | 85,11 |
| 10   | Применение свойств прямоугольника для ответа на вопрос. Определение площади, периметра (квадрата) |   | П-2 б. | КО | 47,76 |

**Окружающий мир**

|    |  |  |        |    |       |
|----|--|--|--------|----|-------|
| 11 | <p>Общее представление о строении тела человека. Системы органов (опорно-двигательная, пищеварительная, дыхательная, кровеносная, нервная, органы чувств), их роль в жизнедеятельности организма (вариант 1)</p> <p>Природные зоны России: общее представление, основные природные зоны (климат, растительный и животный мир, особенности труда и быта людей, влияние человека на природу изучаемых зон, охрана природы) (вариант 2)</p> | <p>Чтение и понимание текста как универсальное учебное действие</p> <p>Базовые логические действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– понимать целостность окружающего мира (взаимосвязь природной и социальной среды обитания), проявлять способность ориентироваться в изменяющейся действительности;</li> <li>– на основе наблюдений доступных объектов окружающего мира устанавливать связи и зависимости между объектами (часть – целое; причина – следствие; изменения во времени и в пространстве);</li> <li>– сравнивать объекты окружающего мира, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии;</li> <li>– объединять части объекта (объекты) по определённому признаку;</li> <li>– определять существенный признак для классификации,</li> <li>– классифицировать предложенные объекты; находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного алгоритма;</li> <li>– выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма;</li> <li>– моделирование</li> </ul> <p>Базовые исследовательские действия:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определять разницу между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных вопросов;</li> <li>– формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведённого наблюдения (опыта, измерения, исследования)</li> </ul> | Б-1 б. | ВО | 72,11 |
|----|--|--|--------|----|-------|

[102]

|                |  |  |        |    |       |
|----------------|--|--|--------|----|-------|
| 12             | Природные зоны России: общее представление, основные природные зоны (климат, растительный и животный мир, особенности труда и быта людей, влияние человека на природу изучаемых зон, охрана природы) (вариант 1).<br>Погода, ее составляющие (температура воздуха, облачность, осадки, ветер). Наблюдение за погодой своего края (вариант 2) |  | Б-1 6. | ВО | 92,77 |
| 13             | Размножение животных (насекомые, рыбы, птицы, звери) (оба варианта)  |  | Б-1 6. | ВО | 73,77 |
| 14             | Насекомые, рыбы, птицы, звери, их отличия (оба варианта)   |  | П-2 6. | КО | 88,88 |
| 15             | Вещество. Разнообразие веществ в окружающем мире. Примеры веществ: соль, сахар, вода, природный газ. Твердые тела, жидкости, газы (вариант 1)<br>Простейшие практические работы с веществами, жидкостями, газами.<br>Условия, необходимые для жизни растения (свет, тепло, воздух, вода) (вариант 2)   |  | П-2 6. | РО | 61,34 |
| ИТОГО: 21 балл |  |  |        |    |       |

Анализ среднего процента выполнения отдельных заданий по предметам показывает:

1. *Высокий уровень выполнения базовых заданий по русскому языку:* № 1 (90,39 %) – нахождение главных членов предложения: подлежащего и сказуемого; № 4 (88,37 %) выделение в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончания, корня, приставки, суффикса, разбор слова по составу; № 2 (82,02 %) – изменение прилагательных по родам, числам и падежам, морфологический разбор имени прилагательного; *хороший результат выполнения задания № 3 (78,39 %), где проверялось умение применять правило правописания: непроизносимые согласные. Ниже оказался процент выполнения задания № 5 повышенного уровня сложности (73,88 %) на овладение понятием «родственные (однокоренные) слова».*

2. Анализ выполнения отдельных заданий выявил *высокий уровень выполнения базовых заданий по математике:* № 9.1 (96,77 %) – чтение, заполнение несложных готовых таблиц; № 9.2 (92,77) – решение задач в одно действие на сложе-

ние величин; № 6 (85,4 %) – читать, записывать и сравнивать величины (время), используя основные единицы измерения величин и соотношения между ними; № 9.4 (85,11 %) – решение задач в одно действие на разностное сравнение; *хорошие результаты выполнения заданий:*

1) *базового уровня* № 7 (79,02 %) – выделение неизвестного компонента арифметических действий и нахождение его значения;

2) *повышенного уровня* № 8 (76,38 %) – решение задачи в 2–3 действия и объяснения полученного ответа;

3) *низкие результаты выполнения заданий: базового уровня* № 9.3 (55,54 %) – решение задач в одно действие на кратное сравнение; *повышенного уровня* № 10 (47,76 %) – применение свойств прямоугольника для нахождения площади, периметра (квадрата).

3. *Высокий уровень выполнения заданий по курсу «Окружающий мир»:*

1) № 12 (92,77 %) *базового уровня* – природные зоны России: общее представление, основные природные зоны или погода, ее составляющие, наблюдение за погодой своего края; № 14 (88,88) *повышенного уровня* по темам «Насекомые, рыбы, птицы, звери, их отличия»;

2) *удовлетворительный уровень выполнения базовых заданий:* № 13 (73,77 %) – размножение животных (насекомые, рыбы, птицы, звери); № 11 (72,12 %) – общее представление о строении тела человека, системы органов, их роль в жизнедеятельности организма.

3) *низкий уровень выполнения заданий: № 15 повышенного уровня сложности* (61,34 %) по темам «Вещество. Разнообразие веществ в окружающем мире. Простейшие практические работы с веществами, жидкостями, газами».

4. В результате выполнения работы получен *высокий процент выполнения заданий базового уровня по русскому языку, математике и курсу «Окружающий мир»* (84,79; 82,41 и 79,55 % соответственно), что свидетельствует о прочном освоении базового содержания каждого из предметов.

5. С заданиями *повышенного уровня сложности справились свыше 73 % обучающихся по русскому языку и курсу «Окружающий мир» и свыше 62 % по математике*. Это может указывать

на то, что большинство учителей начальных классов Ленинградской области используют уровневый подход в обучении.

6. Сравнительный анализ среднего процента выполнения по типу заданий показал, что учащиеся успешно справляются с заданиями на выбор ответа (81,4 %), демонстрируют умение давать краткий ответ при выполнении заданий (78,61 %), но значительная часть обучающихся имеет трудности при формулировании своих рассуждений, при записи развернутых ответов (61,34 %), что указывает на необходимость дальнейшей работы по формированию умения формулировать свою мысль в письменной форме. Это умение еще только формируется в начальной школе. Работа над ним продолжается на последующих уровнях образования.

### **Обсуждение и выводы**

Результаты диагностической работы позволяют наметить пути совершенствования подготовки обучающихся начальной школы:

1) особое внимание следует уделить организации практических работ на основе принципов системно-деятельностного подхода и с учетом технологии проблемного, парного и группового обучения;

2) необходимо предлагать обучающимся стандартные задания с нестандартной формой предъявления или оформления решения, а также нестандартные задания, задания с вариативными формулировками;

3) применять разнообразные методы обучения при решении задач на кратное сравнение: моделирование, систематические упражнения в составлении задач по различным видам иллюстрации и др.;

4) использовать задания деятельностного типа с опорой на разные виды наглядности: муляжи, учебные рисунки, таблицы, схемы, органично дополняя материал учебника, используя разнообразные по форме и содержанию продуктивные задания из разных информационных источников;

5) включать проектные задачи и учебные исследования в содержание внеурочной деятельности, в работу с дополнительной литературой (научно-познавательными изданиями, детскими журналами, энциклопедиями, справочниками и т. д.).



Требуется дальнейшее совершенствование системы повышения квалификации учителей начальных классов по следующим вопросам:

- 1) анализ содержания предметных и метапредметных результатов, содержащихся в текстах стандарта, федеральной образовательной и рабочих программах для начальной школы;
- 2) методика формирования читательских, информационных и речевых умений обучающихся 1–4 классов.

Для повышения качества подготовки младших школьников с учетом требований ФГОС НОО и ФООП НОО необходимо полнее использовать возможности интеграции урочной и внеурочной деятельности, общего и дополнительного образования для формирования компетенций обучающихся, лежащих в основе формирования функционально грамотной личности.

#### Список литературы

1. Алексашина И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся. – СПб.: КАРО, 2019. – 130 с.
2. Архипова О. В., Балакина Т. Ю., Буденная Т. О., Ильина Ю. Б. Рейтинговая оценка метапредметных достижений обучающихся в начальной школе // Педагогический журнал. 2018. – Т. 8. – № 5 А. – С. 77–86.
3. Асхадуллина Н. Н. Механизмы формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов: проблемы, тенденции, перспективы // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–4. – С. 24–27.
4. Асхадуллина Н. Н., Каракеян Э. С. Применение методов эвристического обучения на уроках литературы в повышении функциональной грамотности обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 26–30.
5. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 13–33.
6. Бугаева А. П., Кротова О. Г. Формирование естественно-научной грамотности младших школьников посредством региональных исследовательских работ // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 109–112.
7. Деменева Н. Н., Колесова О. В. Оценка эффективности реализации компетентного подхода в обучении математике в начальной школе // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 7.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
9. Махова И. Ю. Проблема формирования и диагностики функциональной грамотности российских школьников: мотивационный фокус // Территория новых возможностей. Вестник ВГУЭС. – 2021. – № 2. – С. 157–167.
10. Молокова А. В. Функциональная грамотность обучающихся: первый этап системного формирования в контексте международных исследований // Сибирский учитель. – 2020. – № 2 (129) март – апрель. – С. 1–8.
11. Мусакова Л. В. Ситуационная задача как инструмент формирования функциональной грамотности младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – № 4 (12) / декабрь. – С. 67–75.

12. Муштавинская И. В. Система формирования и оценки метапредметных результатов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 208–211.
13. Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И., Смирнова Е. С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 79–109.
14. Осмоловская И. М. Общее среднее образование в России: состояние и проблемы // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 2 (81). – С. 14–20.
15. Пичугин С. С., Громова Л. А. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству // Известия ВГПУ. – 2021. – № 3 (156). – С. 38–46.
16. Пичугин С. С., Громова Л. А., Самкова В. А., Красноперова В. Ф. Формирование функциональной грамотности в начальной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3 (75). – С. 49–56.
17. Стрельникова Л. Н. и Журавлева В. В. Модель формирования функциональной грамотности младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 79–81.

### References

1. Aleksashina, I. YU. (2019) *Formirovanie i ocenka funkcional'noj gramotnosti uchashchihsya* [Formation and evaluation of functional literacy of students]. St. Peterburg: KARO. (In Russian).
2. Arhipova, O. V., Balakina, T. YU., Budennaya, T. O., Il'ina, YU. B. (2018) *Rejtingovaya ocenka metapredmetnykh dostizhenij obuchayushchihsya v nachal'noj shkole* [Rating assessment of meta-subject achievements of students in primary school]. *Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical Journal*. Vol. 8. No. 5A. Pp. 77–86. (In Russian).
3. Askhadullina, N. N. (2021) *Mekhanizmy formirovaniya funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya nachal'nyh klassov: problemy, tendencii, perspektivy* [Mechanisms of formation of functional literacy of primary school students: problems, trends, prospects]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 71–4. Pp. 24–27. (In Russian).
4. Askhadullina, N. N., Karakeyan, E. S. (2019) *Primenenie metodov evristicheskogo obucheniya na urokah literatury v povyshenii funkcional'noj gramotnosti obuchayushchihsya* [The use of heuristic teaching methods in literature lessons in improving the functional literacy of students]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 64–1. Pp. 26–30. (In Russian).
5. Basyuk, V. S., Kovaleva, G. S. (2019) *Innovacionnyj proekt Ministerstva prosveshcheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty* [Innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 1. No. 4 (61). Pp. 13–33. (In Russian).
6. Bugaeva, A. P., Krotova, O. G. (2021) *Formirovanie estestvenno-nauchnoj gramotnosti mladshih shkol'nikov posredstvom regional'nyh issledovatel'skikh rabot* [Formation of natural science literacy of younger schoolchildren through regional research works]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*. No. 5 (90). Pp. 109–112. (In Russian).
7. Demeneva, N. N., Kolesova, O. V. (2018) *Ocenka effektivnosti realizacii kompetentnostnogo podhoda v obuchenii matematike v nachal'noj shkole* [Evaluation of the effectiveness of the implementation of the competence approach in teaching mathematics in primary school]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Bulletin of Mininsky University*. Vol. 6. No. 3. P. 7. (In Russian).
8. Zimnyaya, I. A. (2009) *Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Evaluation of the effectiveness of the implementation of the competence approach in teaching mathematics in primary school]. *Ekspерiment i innovacii v shkole – Experiment and innovation in school*. No. 2. Pp. 7–14. (In Russian).
9. Mahova, I. YU. (2021) *Problema formirovaniya i diagnostiki funkcional'noj gramotnosti rossijskikh shkol'nikov: motivacionnyj focus* [The problem of formation and diagnostics of functional literacy of Russian schoolchildren: motivational focus]. *Territoriya novyh vozmozhnostej*.

Vestnik VGUES – *The territory of new opportunities. Bulletin of the VGUES*. No. 2. Pp. 157–167. (In Russian).

10. Molokova, A. V. (2020) Funkcional'naya gramotnost' obuchayushchihnya: pervyj etap sistemnogo formirovaniya v kontekste mezhdunarodnyh issledovanij [Functional literacy of students: the first stage of system formation in the context of international studies]. *Sibirskij uchitel' – Siberian teacher*. No. 2 (129) mart – aprel'. Pp. 1–8. (In Russian).

11. Musakova, L. V. (2021) Situacionnaya zadacha kak instrument formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov [Situational task as a tool for the formation of functional literacy of younger schoolchildren]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya» – Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*. No. 4 (12) / dekabr'. Pp. 67–75. (In Russian).

12. Mushtavinskaya, I. V. (2019) Sistema formirovaniya i ocenki metapredmetnyh rezul'tatov [The system of formation and evaluation of meta-subject results]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 63–1. Pp. 208–211. (In Russian).

13. Pentin, A. YU., Kovaleva, G. S., Davydova, E. I., Smirnova, E. S. (2018) Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij TIMSS i PISA [The state of natural science education in the Russian school according to the results of international studies TIMSS and PISA]. *Voprosy obrazovaniya – Education issues*. No. 1. Pp. 79–109. (In Russian).

14. Osmolovskaya, I. M. (2019) Obshchee srednee obrazovanie v Rossii: sostoyatie i problemy [General secondary education in Russia: status and problems]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No. 2 (81). Pp. 14–20. (In Russian).

15. Pichugin, S. S., Gromova, L. A. (2021) Modernizaciya uchebnyh zadaniy dlya formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: ot algoritma k tvorchestvu [Modernization of educational tasks for the formation of functional literacy of younger schoolchildren: from algorithm to]. *Izvestiya VGPU – Izvestiya VGPU (creativity News of the VSPU)*. No. 3 (156). Pp. 38–46. (In Russian).

16. Pichugin, S. S., Gromova, L. A., Samkova, V. A., Krasnoperova, V. F. (2021) Formirovanie funkcional'noj gramotnosti v nachal'noj shkole [Formation of functional literacy in primary]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii – School Innovative projects and programs in education*. No. 3 (75). Pp. 49–56. (In Russian).

17. Strel'nikova, L. N., Zhuravleva, V. V. (2021) Model' formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov [Model of formation of functional literacy of younger schoolchildren]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No. 2 (87). Pp. 79–81. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

**Информация об авторах**

**Мостова Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального общего образования, Ленинградский областной институт развития образования; Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-0108-9302, e-mail: mostova\_o@mail.ru

**Кочанова Анна Николаевна** – старший преподаватель кафедры начального общего образования, Ленинградский областной институт развития образования; Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0009-1424-7956, e-mail: kozan62@yandex.ru

**Шило Татьяна Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4538-0484, e-mail: shilo-tatyana1@yandex.ru

**Information about authors**

**Olga N. Mostova** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Primary General Education, Leningrad Regional Institute of Education Development, Saint-Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0108-9302, e-mail: mostova\_o@mail.ru

**Anna N. Kochanova** – Senior Lecturer, Department of Primary General Education, Leningrad Regional Institute of Education Development, Saint-Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0009-1424-7956, e-mail: kozan62@yandex.ru

**Tatyana B. Shilo** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Department of Primary General Education Leningrad Regional Institute of Education Development, Saint-Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4538-0484, e-mail: shilo-tatyana1@yandex.ru

Поступила в редакцию: 10.11.2023  
Принята к публикации: 30.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 10 November 2023  
Accepted: 30 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Базовые национальные ценности российского общества как аксиологическая основа воспитания студентов агропромышленного техникума

Е. Р. Павлова

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения инновационного потенциала единого воспитательного пространства, формируемого на основе преемственности традиционных ценностей, его роли в воспитании современной молодежи. В статье рассмотрены базовые национальные ценности, которые влияют на формирование личности, социальные отношения внутри молодежной среды и составляют основу воспитательных программ образовательных организаций. Однако они лишь частично и обобщенно отражены в формируемых компетенциях стандартов СПО. Для разработки рабочей программы образовательной организации системы СПО важен учет воспитательного потенциала профессии, которую осваивают обучающиеся. Выявленные противоречия составили новизну проведенного исследования. Цель исследования – выявить профессионально значимые смысловые акценты базовых национальных ценностей как аксиологических основ воспитания, определяющих особенности воспитательных программ среднего профессионального образования и обеспечивающих формирование социально активной позиции молодежи.

**Материалы и методы.** Изучение проблемы предполагало использование теоретических методов исследования: анализ философской, психологической, педагогической литературы, нормативных документов. Контент-анализ применен для изучения проблематики сущности ценностей, что отражено в содержательно-смысловой интерпретации понятий.

**Результаты.** Проблема воспитания личности рассматривалась на разных этапах развития философской и педагогической мысли. В современной России это ключевой фактор формирования ценностного сознания подрастающего поколения. На основе сравнительного анализа профессиональных компетенций, предусмотренных государственными стандартами среднего профессионального образования по ряду наиболее востребованных аграрных специальностей и обозначенных в государственных нормативных документах о воспитании подрастающего поколения базовых национальных ценностей, были выявлены некоторые несоответствия, требующие согласования. Теоретический анализ литературы и практический опыт показывают необходимость учета воспитательного потенциала выбранной обучающимися профессии. Так, для студентов агропромышленного техникума отражением специфики специальностей и профессий сельскохозяйственного сектора будут принципиальны смысловые акценты, связанные с сохранением природы, ценностью земли, честного труда на благо общества, крепкой, здоровой семьи, сотрудничества, увековечением национальной культуры. Данные акценты не исключают, а обогащают, делают личностно значимыми другие российские национальные ценности.

**Обсуждение и выводы.** Результаты исследования свидетельствуют о необходимости учета воспитательных возможностей при формировании общих и профессиональных компетенций в рамках освоения общеобразовательных и профессиональных дисциплин. При сохранении базовых национальных ценностей как основ разработки рабочих воспитательных программ необходимо внесение в содержание воспитания обучающихся в системе СПО смысловых акцентов раскрытия ценностей в аспекте конкретной осваиваемой специальности.

**Ключевые слова:** базовые национальные ценности, формирование системы воспитания, ценностные ориентации, нация, культура, российская идентичность, институты воспитания.

**Для цитирования:** Павлова Е. Р. Базовые национальные ценности российского общества как аксиологическая основа воспитания студентов агропромышленного техникума // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 109–125. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_109. EDN: QQFQZU

## Basic National Values of Russian Society as an Axiological Basis for Educating Students Agro-Industrial Technical College

Ekaterina R. Pavlova

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The relevance of the study is due to the need to study the innovative potential of a single educational space, formed on the basis of the continuity of traditional values, its role in the education of modern youth. The article examines the basic national values that influence the formation of personality, social relations within the youth environment and form the basis of educational programs of educational organizations. However, they are only partially and generally reflected in the emerging competencies of open-source software standards. At the same time, to develop a work program for an educational organization of a secondary vocational education system, it is important to take into account the educational potential of the profession that students are mastering. The revealed contradictions constituted the novelty of the research. The purpose of the study is to identify professionally significant semantic accents of basic national values as the axiological foundations of education that determine the features of educational programs of secondary vocational education and ensure the formation of a socially active position of youth.

**Materials and methods.** The study of the problem involved the use of theoretical research methods: analysis of philosophical, psychological, pedagogical literature, and normative documents. Content analysis is used to study the problems of the essence of values, which is reflected in the content-semantic interpretation of concepts.

**Results.** The problem of personality education was considered at different stages of the development of philosophical and pedagogical thought. In modern Russia, it is a key factor in the formation of the value consciousness of the younger generation. Based on a comparative analysis of professional competencies provided for by state standards of secondary vocational education for a number of the most popular agricultural specialties, and outlined in state regulatory documents on the education of the younger generation of basic national values, some inconsistencies were identified that require coordination.

Theoretical analysis of the literature and practical experience show the need to take into account the educational potential of the profession chosen by students. Thus, for the education of students of an agro-industrial technical school, the reflection of the specifics of specialties and professions in the agricultural sector will include semantic accents associated with the value of land, nature conservation, honest work for the benefit of society, a strong, healthy family, cooperation, and the preservation of national culture. These accents do not exclude, but enrich and make other Russian national values personally significant.

**Discussion and conclusions.** The results of the study indicate that there is a need to take into account educational opportunities in the formation of general and professional competencies within the framework of mastering general education and professional disciplines. While preserving the basic national values as the basis for the development of working educational programs, it is necessary to introduce semantic accents of revealing values in the aspect of a specific specialty being mastered into the content of the education of students in the vocational education system.

**Key words:** basic national values, formation of an education system, value orientations, nation, culture, Russian identity, educational institutions.

**For citation:** Pavlova, E. R. (2023) Bazovy'e nacional'ny'e cennosti rossijskogo obshhestva kak aksiologicheskaya osnova vospitaniya studentov agropromy'shennogo texnikuma [Basic National Values of Russian Society as an Axiological Basis for Educating Students Agro-Industrial Technical College]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 109–125. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_109. EDN: QQFQZU

## Введение

На современном этапе социально-экономического развития нашего общества вновь востребованными становятся специалисты со средним профессиональным образованием. При этом наряду с четко обозначенными в государственных стандартах профессиональными компетенциями выпускников системы среднего профессионального образования все большее внимание уделяется качествам личности молодых специалистов. Воспитание современной молодежи обозначено как одна из актуальных задач государственной политики. Тому подтверждением является требование к разработке и внедрению рабочих воспитательных программ на основе примерной программы воспитания, введения «Разговоров о важном», государственной поддержке «Движения первых» и пр.

В настоящее время процесс становление личности профессионала отражают воспитательные модули системы среднего профессионального образования, разработанные с учетом базовых национальных ценностей российского общества [6]. Они выступают в качестве фундамента культуры, национальной российской идентичности, идентификации обучающихся как специалистов в будущей профессии, смысловым ориентиром выбора жизненной и социальной позиции, а также основ государственной политики в соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации. Это подтверждается разработками программ и методик Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО и введения новой должности советник по воспитанию, которая признана выступить в качестве связующего звена между государством и молодежью [8]. Российский детско-юношеский центр формирует современную повестку новой философии воспитания, основанной на базовых национальных ценностях. В свою очередь, советник директора занимается практическим воплощением идей и проектов, признанных обращать внимание на национальное самосознание и гармоничное развитие общества.

Ценности – неотъемлемый элемент воспитательного процесса, который выступает в качестве интегративной основы отдельной личности и общества в целом. Человек всегда ориентировался на определенные ценности, которые составля-

ют основу культуры материального и нематериального мира. Важность данной темы продиктована не только современными тенденциями, но и наличием повышенного интереса ученых и педагогов к исследованию появления понятия ценности и обоснования их роли в обществе. В виду наличия государственного запроса на формирование социально активных граждан с устойчивой жизненной позицией сегодня на первый план выходит изучение преемственности традиционных ценностей в воспитании подрастающих поколений [11].

Опираясь на актуальность, мы определили цель исследования – выявить профессионально значимые смысловые акценты базовых национальных ценностей как аксиологических основ воспитания, определяющих особенности воспитательных систем среднего профессионального образования и обеспечивающих формирование общих и профессиональных компетенций, а также социально активной позиции молодежи.

Мы предположили, что воспитание современной молодежи на базовых национальных ценностях российского общества будут эффективными, если выявлено и обосновано влияние ценностных ориентиров, обеспечивающие аксиологическую связь целей и содержания социальной активности с осваиваемой обучающимися профессиональной деятельностью.

### **Обзор литературы**

В настоящее время изучение проблемы ценностей приняло междисциплинарный характер. Одним из главных вопросов исследования является процесс становления новой философии воспитания через призму исторического становления понятия ценности. Многие исследователи отмечают, что базовые национальные ценности исторически обусловлены. Проблематика изучения рассматривается с двух позиций: независимые и ситуативные составляющие. Философы Древнего Востока и Древней Греции Конфуций, Сократ и Аристотель стали основоположниками зарождения базового понятия ценности [18]. Дополнили их умозаключения философы Средневековья и эпохи Возрождения: Ф. Аквинский и Э. Роттердамский. Процесс обобщения и систематизации понятия ценности приходится на XVII век в лице Ф. Бекона, Р. Декарта, Т. Гоббс и Дж. Локк, что в дальнейшем стало основой появления аксиологии [2].



Актуальность ценностной проблематики рассматривается в работах Ф. Ницше, где детально показано господство ценностей выгоды. Исследования К. Маркса, М. Вебера и К. Лоренца отражают не только разные аспекты изучения ценностей, но и показывают тему кризисного и переходного периода в становлении общественных отношений. Проблемы воспитания и ценностных ориентаций исследованы в трудах Г. Гегеля, Ш. Монтескье и Ж. Руссо. Работы отечественных философов В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева и С. Н. Булгакова выступают в качестве основы для детального анализа сущности понятия ценности «в сочетании с особенностями становления русского общества» [5, с. 31]. Обобщение опыта, выявление тенденций изменения ценностей и особое внимание к данной проблематике приходится на 60-е года с появлением работ В. П. Тугаринова «О ценностях жизни и культуры», О. Г. Дробницкого «Мир оживших предметов» и В. А. Василенко «Ценность и оценка».

В 90-е годы особое внимание уделялось работам М. С. Кагана «Философская теория ценности», Г. П. Выжлецова «Аксиология культуры» и Л. Н. Столовича «Красота. Добро. Истина». Вопросы об определении объективного и обобщающего понятия ценностей привели к появлению новых подходов [16]. Данные исследования отражены в работе Д. А. Леонтьева «Ценность как междисциплинарное понятие», Н. С. Розова «Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии», В. К. Шохина «Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль».

Развитие России как многоаспектная стратегия и условия решения в том числе социокультурных проблем невозможны без высоких моральных качеств граждан, системы ценностей, состав и содержание которых должны отражать национально-культурное своеобразие страны. Базовые национальные ценности определены как основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях. Источником национальных ценностей, нравственности российских граждан является жизнь и сотрудничество

народов России в её исторической и культурной полноте, этническом многообразии. Значение национальных ценностей состоит в том, что они позволяют человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание и систему общественных отношений [1].

Базовые национальные ценности способствуют развитию гражданского общества поскольку люди, разделяющие общие ценности склонны принимать активное участие в делах государства. Сложности процесса воспитания, по мнению В. В. Розанова, отражаются в том, что человек поставил под сомнение существование высших целей и многократно испытывал разочарование. Для В. В. Розанова было объяснимо, что в процессе познания ценностного опыта воспитании народа как фундамента при осуществлении на земле идеи человеческого созидания способно лишь признание абсолютного, вневременного характера духовных идеалов, запечатленных в религии, истории и опыте воспитания народа [3].

Для современного воспитания молодежи важны идеи Н. И. Пирогова: «Образовывать всего человека – значит последовательно развивать в нем всю природу, чтобы она могла достигнуть своего предназначения, развивать определенные способности, мышление – все, что соответствует нравственному достоинству человеческой природы» [4, с. 166]. Следует отметить, что духовные ценности всегда привлекали особое внимание русского человека, как сферы абсолютного и вечного, конкретизируя нравственную основу образования человека. Однако духовные ценности часто отождествляются с нравственными, отсутствуют отличия между этими видами ценностей.

Для описания основания выделения нравственных ценностей И. В. Москаленко обосновывает важность ценностей. По мнению И. В. Москаленко нравственные ценности, такие как «соборность, добротолубие, стремление к правде и патриотизм есть высшие для российского человека, которые через конкретные формы ценностей дополняют и обуславливают друг друга» [14, с. 65]. Рассмотренные выше нравственные ценности должны быть сфокусированы в нравственном идеале, в котором олицетворено стремление человека к нравственному и духовному совершенству.

С точки зрения Ф. С. Файзуллина такие понятия, как нация и национальные ценности необходимо рассматривать в совокупности чувств и отношений. Целостность членов этноса обеспечивается существованием фиксированных черт, единым созерцанием поступков и событий, единым отношением к ценностям. Однако необходимо отметить, что кроме явлений психолого-эмоционального характера к национальным ценностям также следует отнести «материальные объекты, символы, знаки, признаваемые жизненно важными этнической общностью» [16, с. 214].

О. А. Азина подчеркивает, что внутренняя программа каждого общества, его культуры содержит цивилизованную и национальную идею, генотипы, национальный характер и менталитет народа, формируя культурно-исторический тип или цивилизацию, воплощенные в устойчивых образах, архетипах как проявление коллективного бессознательного. Каждая нация «отличается характерным ей соотношением типа мышления, темперамента, национального характера и менталитета» [2, с. 96].

Дж. Даймонд раскрывает становление и детерминированность национальных ценностей географическими и климатическими факторами. Российский этнос, образовавшись в центре Евразии, не защищенном ни морями, ни горами с запада и востока, был обречен на постоянное противостояние объединенным силами многих народов и суровому климату. Во многом это и породило преобладающий тип подсознательных и сознательных установок, которые отразились на манере мышления и складе ума [19].

Коренные преобразования в обществе в конце XX века привели к ревизии всех ценностно-смысловых основ, которые исторически складывались в теории и практике социального воспитания молодежи. В XXI веке возникла необходимость возвращения к традиционным ценностям, выверенным многовековым существованием нашего общества, что обусловлено потребностью солидаризации общества перед возросшими вызовами времени [13]. Сохранение и преемственность ценностей помогает укрепить историческую память, культурную идентичность, сохранить и развить уникальные особенности и обогатить многообразие культурного наследия страны.

Действенным фактором формирования ценностных ориентаций молодежи является «распространение определенной идеологии через систему социальных институтов» [10, с. 81]. Современное переосмысление и трактовка сущности понятий различных ценностей отражается не только в исследованиях философов и ученых, но и различных мониторингах, которые позволяют проследить динамику влияния на жизненные установки молодежи.

Актуальность исследования подтверждается мониторингом ценностных ориентаций современной молодежи, который ежегодно проводится в рамках Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ». Так, например, по статистике 60 % обучающихся не считают активную жизненную позицию приоритетным направлением собственного развития [9]. Выделяется тенденция материальной обеспеченности, которая преобладает над интересной работой. 40 % молодежи считают, что хорошие манеры не требуются для жизни, а чувство долга и ответственности не являются значимыми качествами. При этом 72 % считают, что они самостоятельно формируют ценностные ориентиры без участия институтов воспитания. Отмечается высокий уровень проявления индивидуалистической позиции, которая проявляется в отказе вступать в различные группы и транслировать с сопричастность с ними [20].

Таким образом, анализ исследований позволяет сделать вывод о принципиальной роли ценностей в формировании личности, ее жизненной позиции. Однако отсутствие целенаправленной воспитательной работы с детьми и молодежью в этом направлении приводит к проблемам социализации личности, проявлениям инфантильности, эгоизма, последующего одиночества, а в масштабах общества – его атомизации и разрушению.

### **Материалы и методы**

Изучение проблемы предполагало использование теоретических методов исследования: анализ философской, психологической, педагогической литературы, нормативных документов. Контент-анализ применен для изучения проблематики сущности ценностей, что отражено в содержательно-смысловой интерпретации понятий.

## Результаты

Современные образовательные программы среднего профессионального образования стали включать в себя профессиональное воспитание, отражая его как целенаправленный процесс, который способствуют адаптации, социализации и отвечает всем требованиям современного российского общества. Значимость ценностных ориентаций в процессе воспитания рассматривается с практической точки зрения поскольку именно ценности формируют направление и отношение личности студента в самопроявлении и становлении личности.

В процессе организации воспитательной деятельности происходит формирование ценностей через следующие составляющие: активность, ответственность и осознанность. В свою очередь, Российские общие базовые ценности рассматриваются как национальные, гражданские и включают в себя 6 основных групп: человек, народ, Российское государство, природа, семья, народы России, человечество. Данные направления признаются и разделяются внутри общества, определяют поведенческий вектор и взаимоотношения внутри общества, что способствует становлению единого воспитательного пространства и благоприятно влияют на укрепление социальных связей, снижает конфликты и дает возможность конструктивного решения проблем [12].

Первая группа базовых ценностей «Человек» включает в себя: права, свободы и обязанности гражданина России; честь и достоинство личности; образование; свобода слова и убеждений; уважение к старшим и труду, семье, народу; нравственная ответственность перед обществом.

Вторая группа ценностей определяет семейные ценности: защита института брака, уважение и забота к родителям, условия для достойного воспитания, сохранение семейных традиций.

«Народ России» как третья группа ценностей проявляется в историческом контексте становления Российской Федерации; общекультурный аспект и принадлежность к нации; историческое единство граждан нашей страны. Стоит отметить, важность уважение к старшим и уважение к народам разных наций и вероисповедания [17].

«Российское государство» предполагает, что многонациональный народ России объединяет общее гражданское равно-

правие и единство; наличие чувства причастности ко всем событиям, происходящим в государстве; отражение территориальной целостности и повышение значимости символики государства.

Пятая категория ценностей – природа. Данный аспект отражается в любви к малой и большой Родине; ответственность и бережное отношение к природе.

Шестая категория, не менее важная – «Человечество, мировое сообщество» поскольку затрагивает не только Российскую Федерацию, а взаимоотношение в рамках мирового сообщества. Признание наличия мирового культурного наследия и роль России в сохранении мира является важным аспектом формирования ценностных ориентиров молодежи. Когда люди разделяют общие ценности, они чувствуют себя связанными друг с другом и готовы строить доверительные отношения.

Источником национальных ценностей, нравственности российских граждан является национальная жизнь Российской Федерации в её исторической и культурной полноте, этническом многообразии. Перечень базовых национальных ценностей отражен в Конституции Российской Федерации и концепции духовно-нравственного развития и воспитания молодежи страны [15].

Значение национальных ценностей состоит в том, что они позволяют человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание и систему общественных отношений. Стоит отметить, что единство общества на основе базовых национальных ценностей помогает выстроить стратегию воспитания. Характеризуя национальный идеал гражданина, воспитанного на базовых национальных ценностях, подчеркнем следующие качества: принятие судьбы Отечества как лично значимой, ответственность за настоящее своей страны, любовь к России и к своему народу, формирование понятий поликультурного мира свободы и совести, уважение к защитникам страны и трудящимся на ее благо, к старшему поколению [9].

В Федеральных государственных образовательных стандартах изложены требования к формированию общих и профессиональных компетенций представленных. Важным аспектом является то, что в перечне профессиональных компетенций отсутствует связь с базовыми национальными цен-

ностями. С теоретической точки зрения выполняется только запрос работодателя на специалиста в области сельского хозяйства, но государственный запрос на гражданина с активной гражданской позицией, который воспитан в призме практико-ориентированного подхода с точки зрения новой философии воспитания является основой для отражения новизны исследования [7].

В области сельского хозяйства наиболее востребованными специальностями являются профессии по направлениям подготовки «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства», «Землеустройство», «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования (по отраслям)», «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей» и «Ветеринария».

В представленных направлениях обучения в общих компетенциях при освоении профессиональной деятельности отражаются только две компетенции, которые связаны базовыми национальными ценностями, представленными в нормативно-правовых актах и документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации»; «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации». Тем не менее, при составлении рабочих программ по дисциплинам и плана воспитательной работы, преподаватели и администрация ссылаются на данные документы, изучив которые видно, что:

1. Общая компетенция 06, которая отражает проявление гражданско-патриотичной позиции и демонстрацию осознанного поведения на основе традиционных общечеловеческих ценностей, тесно взаимосвязана с пунктом 4 – базовые национальные ценности, которые носят название «Российское государство».

2. Общая компетенция 07 связана с пунктом 5 «Природа» и говорит нам о важности содействия сохранению окружающей среды, но непосредственно не отражает аспект, связанный с любовью к малой родине и Отечеству. Данная компетенция носит больше практический характер, но не воспитательный поскольку включает в себя: «Применение знаний об изменении климата, принципов бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях».

Таким образом, анализ общих и профессиональных компетенций показывает, что недостаточно раскрыт аспект воспитания на базовых национальных ценностях, что противоречит Федеральным программам и новой философии воспитания.

Еще пример: специальность «Ветеринария» по ФГОС включает в себя 11 общих компетенций и только 2 из них связаны с базовыми национальными ценностями. Другие 9 отражают обучение и применение знаний только в области профессиональной деятельности, что целесообразно было бы отразить в профессиональных компетенциях.

Соответственно, присутствует дефицит воспитательного компонента в рамках освоения общеобразовательных и профессиональных дисциплин поскольку не все студенты заинтересованы заниматься в секциях по гражданско-патриотическому воспитанию после занятий. Следует обновить существующие модели воспитания в системе среднего профессионального воспитания, основываясь на наличии дефицитов и специфике обучающихся по выше представленным специальностям и профессиям.

Базовые ценности способны обеспечить положительный результат в воспитательном процессе и удовлетворить социальный государственный запрос в возвышении статусности морали и жизненно важных ориентиров у молодежи [21].

Таким образом, возникает необходимость разрешения противоречия между потребностью общества в высоко квалифицированных кадрах выпускников СПО, обладающих наряду с трудовыми компетенциями необходимыми для общества и значимыми для профессии качествами личности, с одной стороны, и нескорректированностью требований стандартов среднего профессионального образования и выделенных национальных базовых ценностей как основы воспитания обучающихся СПО, с другой стороны. Решение данного противоречия видится в определении смысловых акцентов базовых национальных ценностей с учетом специальностей СПО.

В настоящее время педагоги особое внимание обращают не только на развитие отдельной личности, но и на способности воспитанника проявлять себя в условиях коллективного творчества, которое активно влияет на индивидуальные качества человека. Механизм реализации коллективной деятельности



давно используется в педагогической практике, но видоизменяется под воздействием вовлечения молодежи с определенной спецификой будущей профессиональной деятельности. В данном исследовании рассматривается специфика ценностей как основы воспитания обучающихся агропромышленного техникума с учетом специальностей и профессий. Общность ценностей формирует общность мировоззренческих позиций специалистов, что обеспечивает коммуникации, профессиональную поддержку и влияет на формирование культуры социума малого города и села. Жизненное самоопределение, ценностные ориентиры и жизненные установки молодежи должны формироваться в процессе получения профессионального образования и обеспечивать появление группы профессионалов-единомышленников для успешного становления в профессиональной деятельности.

### **Обсуждение и выводы**

Роль ценностей в жизни человека отражена в различных источниках, начиная от античности и заканчивая современностью. Многие исследователи проявляют солидарность, признавая высокую роль ценностей как одного из приоритетов в современной государственной политике, нацеленной на формирование целостной системы воспитания в Российской Федерации. Во все времена и эпохи ценности не только отражали качество и состояние человеческой жизни, но и являлись фундаментом развития гражданского общества и личностных качеств каждого человека. Осознание своей национальной и культурной идентичности, единства нации и гражданской ответственности выступает в качестве инструмента для межнационального диалога, что соответствует тенденциям воспитательного процесса.

Изучения базовых национальных ценностей является одной из ключевых задач в виду появления в 2023 году «новой философии воспитания», которая транслируется государственной повесткой и наличием общественного запроса.

Базовые национальные ценности выступают приоритетными нравственными установками, которые соответствуют культурным, семейным, социально-историческим, религиозным традициям многонационального народа Российской

Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны [6]. Состав базовых национальных ценностей определяет содержание воспитания и служит основой для консолидации общества, а также профессиональных сообществ.

Процессы стремительных изменений в Российском обществе связаны с существенным обновлением понятия традиционные базовые ценности, которые определяют многие процессы общественной жизни. Поэтому вопросы актуальности ориентиров современных социальных институтов воспитания выходят на первый план.

#### Список литературы

1. Абрамов С. А. Использование государственных символов Российской Федерации в образовательных организациях. – М.: Центр инновационного образования и воспитания, 2022. – 31 с.
2. Азина О. А. Национальная специфика архетипов и ценностей // Социологические науки. – 2013. – 311. – С. 94–99.
3. Бакланова Н. К., Бакланов К. В., Канапьянова Р. М. Развитие профессиональной социализации специалиста в процессе профессиональной подготовки // Вестник МГУ-КИ. – 2017. – № 1 (75). – С. 167–175.
4. Барсукова С. А., Кошарная Г. Б. Динамика общекультурных нравственных ценностей в условиях модернизации российского общества // Власть. – № 9. – 2015. – С. 166–170.
5. Беляев Г. Ю. Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре // Отечественная и зарубежная педагогика: Научный и информационно-аналитический журнал. – 2016. – № 1 (28). – С. 31–45.
6. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Что такое воспитание в современном среднем профессиональном образовании? // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2. – С. 4–13.
7. Блинов В. И., Сатдыков А. И., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф. Методы разработки сценариев развития среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации? // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 2. – С. 11–38.
8. Воронов В. В. Национальные ценности в воспитании и ценности молодежи // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. – 2013. – № 3. – С. 63–71.
9. Зудилова Л. В., Куровский В. Н. Практика реализации модели социально-профессиональной активности студентов колледжа // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 1 (15). – С. 39–47.
10. Ковалева Ю. А. Студенческое самоуправление как особая форма инициативной деятельности молодежи и его роль в становлении личности студентов СПО // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 4 (15). – С. 81–84.
11. Маркова С. М. Социализация и профессионализация личности как цель профессионального образования // Теория и практика общественного развития. Педагогические науки. – 2013. – № 12. – С. 49–50.
12. Матвиенко Е. В., Тараканов П. В. Студенческие клубы РСМ: инструкция по применению. – Калуга: Политоп, 2020. – 120 с.
13. Морозова М. И. Анализ возможностей коммеморативных практик патриотического воспитания школьников контексте празднования юбилея Победы в Великой Отечественной войне // XXIV Царскосельские чтения: междунар. научн. конф. 21–22 апреля 2020 г. – СПб.: ЛГУ, 2020. – С. 152–156.

14. Москаленко И. В. К проблеме изучения нравственных ценностей: нравственные национальные ценности // Социосфера. – 2011. – № 16. – С. 63–69.
15. Патриотическое воспитание в современной России: коллективная монография / [Л. М. Героева и др.]; под ред. К. В. Абрамовой, Е. А. Омельченко. – Ч. 2. – Новосибирск: ЦСРНИ, 2015. – 160 с.
16. Стрункина Т. С. К проблеме социокультурных потребностей молодежи: философско-исторический анализ // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 214–219.
17. Фатов, И. С. Студенческое самоуправление в профессиональных образовательных организациях: правовые формы, создание и организация работы. – М.: Прондо, 2017. – 84 с.
18. Чурекова Т. М., Москаленко И. В. К вопросу о дефиниции нравственных ценностей и основании для их выделения // Вестник КемГУ. – 2011. – № 2(46). – С. 112–116.
19. Шустова И. Ю. Воспитание в событии: ситуативная педагогика // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 53–60.
20. Perry R. B. *Realms of value. A critique of human civilization.* – Harward, 1952.
21. Rokeach M. *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change.* – San Francisco: Jossey-Bass, 1968. – 214 p.

#### References

1. Abramov, S. A. (2022) *Ispol'zovanie gosudarstvennyh simbolov Rossijskoj Federacii v obrazovatel'nyh organizacijah* [The use of state symbols of the Russian Federation in educational organizations]. Moscow: Center for Innovative Education and Upbringing. (In Russian).
2. Azina, O. A. (2013) *Nacional'naya specifika arhetipov i cennostej* [National specificity of archetypes and values]. *Sociologicheskie nauki – Sociological Sciences.* (In Russian).
3. Baklanova, N. K., Baklanov, K. V., Kanapyanova, R. M. (2017) *Razvitie professional'noj socializacii specialista v processe professional'noj podgotovki* [Development of professional socialization of a specialist in the process of professional training]. *Vestnik MGUKI–MGUKI Bulletin.* Vol. 1. No. 1 (75). Pp. 167–175. (In Russian).
4. Barsukova, S. A. (2015) *Dinamika obshchekul'turnyh nrvstvvennyh cennostej v usloviyah modernizacii rossijskogo obshchestva* [Dynamics of general cultural moral values in the context of modernization of Russian society]. *Vlast' – Power.* Vol. 10. No. 9. Pp. 166–170. (In Russian).
5. Belyaev, G. Yu. (2016) *Evoluciya strategij vospitaniya v sovremennoj gumanitarnoj kul'ture* [The evolution of parenting strategies in modern humanitarian culture]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika: Nauchnyj i informacionno-analiticheskij zhurnal – Domestic and foreign pedagogy: Scientific and information-analytical journal.* Vol. 2. No. 1 (28). Pp. 31–45. (In Russian). EDN: VOXDDZ
6. Blinov, V. I., Yesenina, E.Y u., Rodichev, N. F., Sergeev, I. S. (2021) *Chto takoe vospitanie v sovremennom srednem professional'nom obrazovanii?* [What is education in modern secondary vocational education?]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda – Vocational education and labor market.* Vol. 4. No. 2. Pp. 4–13. (In Russian).
7. Blinov, V. I., Satdykov, A. I., Sergeev, I. S., Rodichev, N. F. (2021) *Metody razrabotki scenarijev razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v sub"ektah Rossijskoj Federacii?* [Methods for developing scenarios for the development of secondary vocational education in the constituent entities of the Russian Federation?]. *Obrazovanie i nauka – Education and science.* Vol. 23. No. 2. Pp. 11–38. (In Russian).
8. Voronov, V. V. (2013) *Nacional'nye cennosti v vospitanii i cennosti molodezhi* [National values in education and values of youth]. *Prirodnye resursy Arktiki i Subarkтики – Natural Resources of the Arctic and Subarctic.* No. 3. Pp. 63–71. (In Russian).
9. Zudilova, L. V., Kurovsky, V. N. (2017) *Praktika realizacii modeli social'no-professional'noj aktivnosti studentov kolledzha* [The practice of implementing the model of social and professional activity of college students]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Scientific and Pedagogical Review.* Vol. 1. No. 1 (15). Pp. 39–47. (In Russian). EDN: XVLFQX

10. Kovaleva, Yu. A. (2017) Studencheskoe samoupravlenie kak osobaya forma iniciativnoj deyatel'nosti molodezhi i ego rol' v stanovlenii lichnosti studentov SPO [Student self-government as a special form of youth initiative activity and its role in the development of the personality of secondary vocational students]. *Nauka i obrazovanie segodnya – Science and Education Today*. Vol. 2. No. 4 (15). Pp. 81–84. (In Russian). EDN: YUSAGL
11. Markova, S. M. (2013) Socializaciya i professionalizaciya lichnosti kak cel' professional'nogo obrazovaniya [Socialization and professionalization of personality as the goal of vocational education]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. Pedagogicheskie nauki – Theory and practice of social development. Pedagogical sciences*. No. 12. Pp. 49–50. (In Russian) EDN: RRUCVR
12. Matvienko, E. V. (2020) *Studencheskie kluby RSM: instrukciya po primeneniyu* [RSM student clubs: instructions for use]. Kaluga: Politop. (In Russian).
13. Morozova, M. I. (2020) Analiz vozmozhnostej kommemorativnykh praktik patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov kontekste prazdnovaniya yubileya Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne [Analysis of the possibilities of commemorative practices of patriotic education of schoolchildren in the context of celebrating the anniversary of Victory in the Great Patriotic War]. *XXIV Carskosel'skie chteniya [XXIV Tsarskoye Selo Readings]*. Proceedings of the International Scientific conference Vol. 1. Pp. 152–156. (In Russian). EDN: HWAATV
14. Moskalenko, I. V. (2011) K probleme izucheniya nravstvennykh cennostej: npravstvennye nacional'nye cennosti [On the problem of studying moral values: moral national values]. *Sociosfera – Sociosphere*. No. 16. Pp. 63–69. (In Russian). EDN: OOBFQJ
15. Abramova, K. V., Omelchenko, E. A. (2015) *Patrioticheskoe vospitanie v sovremennoj Rossii: kollektivnaya monografiya* [Patriotic education in modern Russia: collective monograph]. Novosibirsk: CSRN (In Russian).
16. Strunkina, T. S. (2015) K probleme sociokul'turnykh potrebnostej molodezhi: filosofsko-istoricheskij analiz [On the problem of sociocultural needs of youth: philosophical and historical analysis]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Teacher education in Russia*. Vol. 2. No. 6. Pp. 214–219. (In Russian).
17. Fatov, I. S. (2017) (ed.) *Studencheskoe samoupravlenie v professional'nykh obrazovatel'nykh organizacijah: pravovye formy, sozdanie i organizaciya raboty* [Student self-government in professional educational organizations: legal forms, creation and organization of work]. Moscow: Prondo. (In Russian).
18. Churekova, T. M. (2011) K voprosu o definicii npravstvennykh cennostej i osnovanii dlya ih vydeleniya [On the issue of the definition of moral values and the basis for their identification]. *Vestnik KemGU – Bulletin Kemerovo State University*. Vol. 26. No. 2 (46). Pp. 112–116. (In Russian). EDN: NWHCBJ
19. Shustova, I. Yu. (2018) Vospitanie v sobytii: situativnaya pedagogika [Education in an event: situational pedagogy]. *Pedagogika – Pedagogy*. Vol. 1. No. 1. Pp. 53–60. (In Russian). EDN: YTIOYE.
20. Perry, R. B. (1952) (ed.) *Sfery cennostej. Kritika chelovecheskoj civilizatsii* [Realms of value. A critique of human civilization]. Garvard: Cambridge, Harvard University Press.
21. Rokeach, M. (1968) *Ubezhdeniya, otnosheniya i cennosti: teoriya organizatsii i izmenenij* [Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change]. Francisco: Jossey-Bass.

**Информация об авторе**

**Павлова Екатерина Романовна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0001-7215-9278, e-mail: katerina.pavlova.96@mail.ru

**Information about the author**

**Ekaterina R. Pavlova** – Graduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0001-7215-9278, e-mail: katerina.pavlova.96@mail.ru

Поступила в редакцию: 23.11.2023  
Принята к публикации: 15.12.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 23 November 2023  
Accepted: 15 December 2023  
Published: 29 December 2023

## Персонифицированное обучение детей с признаками одаренности

Н. В. Седова<sup>1</sup>, А. А. Дядюк<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Гимназия № 227 Фрунзенского района Санкт-Петербурга,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** Сложные и неопределенные условия современного мира ставят перед образовательной организацией серьезные задачи – найти новые подходы для удовлетворения образовательных потребностей каждого человека. Цель исследования педагогической лаборатории – выявление современных форм социального взаимодействия, ориентированных на персонификацию образования одаренных детей. Задачи исследования: установить сущность понятия «персонификация образования»; выявить возможности социального партнерства в решении задач персонифицированного обучения детей с признаками одаренности.

В исследовании уточнены основные понятия, связанные с детской одаренностью, которая понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики. Раскрыта сущность персонифицированного обучения и его особенности в работе с детьми с признаками одаренности. Для чего были отобраны и апробированы методики изучения обучающихся, которые позволили педагогическому коллективу гимназии выделить детей с признаками одаренности.

**Материалы и методы.** Для исследования были отобраны методики А. А. Лосевой, А. И. Савенкова, А. Н. Сизанова, В. С. Юркевич, Л. Г. Кузнецовой и Л. П. Сверч, Вильямса, Джонсона, Дж. Рензулли и соавторов, в адаптации Л. В. Половой, направленные на выявление детской одаренности, креативности, интенсивности познавательных потребностей, поведенческих реакций и др.

**Результаты.** Исследование по теме «Возможности социального партнерства гимназии для персонификации образования одаренных детей» проводилось педагогической лабораторией на базе гимназии № 227 Санкт-Петербурга. Результаты двухлетнего исследования показали наличие 16,1–20,8 % детей с признаками одаренности. Важным условием проявления одаренности являются комфортные условия школьной жизни (высокий уровень отметили 61,2–66,8 % обучающихся трех ступеней и 77,7 % их родителей), а также вовлечение родителей в образовательный процесс как социальных партнеров. Была выявлена склонность детей с признаками одаренности к поисковой и исследовательской деятельности, что реализует их потребность в творческом познании и преобразовании окружающего мира.

**Обсуждение и выводы.** Персонификация образования вносит принципиальные изменения в характер взаимодействия участников образовательного процесса, который становится более гуманизированным, ориентированным на личностные особенности школьников, удовлетворяющим их потребности. Важными условиями проявления одаренности становятся диалогизация образовательного процесса, способствующая выстраиванию доверительных отношений для самораскрытия дарований ученика, а также привлечение социальных партнеров, прежде всего родителей обучающихся.

**Ключевые слова:** персонифицированное обучение, одаренность, методики изучения детей с признаками одаренности.

**Для цитирования:** Седова Н. В., Дядюк А. А. Персонифицированное обучение детей с признаками одаренности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 126–142. DOI 10.35231/18186653\_2023\_4\_126. EDN: QTDZAR

## Personalized Education for Children With Signs of Giftedness

Nellya V. Sedova<sup>1</sup>, Anastasiya A. Dyadyuk<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University),  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Gymnasium No. 227 of the Frunzensky district of St. Petersburg,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The complex and uncertain conditions of the modern world pose serious challenges for educational organizations - to find new approaches to meet the educational needs of each person. The purpose of the research of the pedagogical laboratory is to identify modern forms of social interaction focused on personifying the education of gifted children. Research objectives: to establish the essence of the concept of "personification of education"; identify the possibilities of social partnership in solving the problems of personalized education for children with signs of giftedness.

The study clarifies the basic concepts associated with children's giftedness, which is understood as a systemic quality of the psyche that develops throughout life. The essence of personalized learning and its features in working with children with signs of giftedness are revealed. For this purpose, methods for studying students were selected and tested, which allowed the teaching staff of the gymnasium to identify children with signs of giftedness.

**Materials and methods.** The methods of A. A. Loseva, A. I. Savenkova, A. N. Sizanova, B. C. Yurkevich, L. G. Kuznetsova, L. P. Sverch, Williams, Johnson, J. Renzulli and co-authors, adapted by L. V. Popova were selected for the study. Aimed at identifying children's talent, creativity, intensity of cognitive needs, behavioral reactions, etc.

**Results.** A study on the topic "Possibilities of social partnership of a gymnasium for personifying the education of gifted children" was carried out by a pedagogical laboratory at Gymnasium No. 227 in St. Petersburg. The results of a two-year study showed the presence of 16,1–20,8 % of children with signs of giftedness. An important condition for the manifestation of giftedness is comfortable conditions of school life (a high level was noted by 61,2–66,8 % of students at three levels and 77,7 % of their parents), as well as the involvement of parents in the educational process as social partners. The tendency of children with signs of giftedness to search and research activities was revealed, which fulfills their need for creative cognition and transformation of the world around them.

**Discussion and conclusions.** The personification of education makes fundamental changes in the nature of interaction between participants in the educational process, which becomes more humanized, focused on the personal characteristics of schoolchildren, and satisfies their needs. Important conditions for the manifestation of giftedness are the dialogization of the educational process, which contributes to building trusting relationships for the self-discovery of the student's gifts, as well as the involvement of social partners, primarily the students' parents.

**Key words:** personalized learning, giftedness, methods for studying children with signs of giftedness.

**For citation:** Sedova, N. V., Dyadyuk, A. A. (2023) Personificirovannoe obuchenie detej s priznakami odarennosti [Personalized Education for Children With Signs of Giftedness]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 126–142. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_126. EDN: QTDZAR

## Введение

Актуальность темы исследования обосновывается необходимостью удовлетворения возрастных и индивидуальных ожиданий обучающихся согласно национальным целям до 2030 г. – формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, включающей проект «Успех каждого ребенка». Школа должна предложить условия для раскрытия собственного потенциала учащихся и удовлетворения их потребностей. Гимназия совместно с социальными партнерами может помочь в решении вопросов жизненного самоопределения каждого школьника; нацелить на обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, используя активные методы обучения и воспитания учащихся. Для помощи в развитии талантливых, способных детей педагоги школ должны не только изучить теоретические положения об одаренности, но и разобраться в сущности персонификации образования, выстраивании взаимодействия с обучающимися, социальными партнерами, в организации поддержки одаренности, реализуя тем самым цели образовательной политики.

Проблема исследования – выстраивание персонифицированного образования одаренных школьников, используя возможности социального партнерства.

Полученные научные результаты позволили расширить знания об одаренных детях и их персонифицированном обучении. Персонификация образования влияет на понимание взаимодействия учителя и ученика, изменение позиции педагога. Новые форматы социального партнерства используются как средства самоопределения каждого ученика с учетом его образовательных интересов и особенностей социального поведения.

Персонифицированное обучение раскрывает новые возможности в обучении и ученику, и учителю. Исследователи выделяют различные функции персонифицированного обучения<sup>1</sup>, которые позволяют сформулировать достоинства персонифицированного обучения, особенно в работе с детьми с признаками одаренности.

В течение двух лет творческие группы изучали основные характеристики детей с признаками одаренности [18], методики

<sup>1</sup> Галкина Т. Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 341 с.



их выявления и включение в процесс персонифицированного обучения, привлекая заинтересованных социальных партнеров для совместного решения задач развития интеллектуально-творческого потенциала каждого субъекта образовательного процесса. Цель исследования педагогической лаборатории – выявление современных форм социального взаимодействия, ориентированных на персонификацию образования одаренных детей. Представленные результаты исследования убеждают в целесообразности использования персонифицированного обучения школьников в условиях, когда по данным мониторингов уменьшается число желающих учиться<sup>1</sup>.

### Обзор литературы

Ведущую роль в работе над темой взяли на себя учителя, которые обучались на курсах повышения профессиональной квалификации по указанной теме. В результате изучения трудов по проблеме одаренности (Е. П. Ильин, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, С. А. Рубинштейн, Б. М. Теплов) и «Рабочей концепции одаренности» Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова [4], договорились о понятиях, установили связь одаренности и способности. Вслед за Б. М. Тепловым выделили признаки способностей – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; особенности, имеющие отношения к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей, и установили, что способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливают легкость и быстроту их приобретения [15].

Различают общие умственные и специальные способности. Общие умственные способности необходимы для выполнения многих видов деятельности и отвечают требованиям, предъявляемым широким кругом родственных деятельностей. Специальные способности необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности – музыкальной, художественно-изобразительной, математической, литературной и т. д. Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков, которые влияют на процесс формирования

<sup>1</sup> Мониторинг ОНФ: За прошедший год уменьшилась доля детей, которым нравится учиться в школе [Электронный ресурс] // Общероссийский Народный Фронт: сайт. URL: <https://onf.ru/2019/02/15/monitoring-onf-za-proshedsdiy-god-umenshilas-dolya-detey-kotorym-nravitsya-uchitsya-v/> (дата обращения: 05.11.2023).

и развития способностей. Наличие благоприятных для данной деятельности задатков способствует успешному формированию способностей, облегчает их развитие. Только наличием особо благоприятных задатков и особо благоприятных условий жизни и деятельности объясняются очень высокие уровни достижений. Между задатками и способностями очень большая дистанция, по сути – это весь путь развития личности.

Общую способность часто обозначают термином «одаренность», с которым связывают не только высокий уровень «способностей», но и некоторую внутреннюю установку, направленность развивающейся личности. Специалисты, работающие по проблемам детской одаренности, склонны учитывать неоднозначные понятия «одаренного ребенка». Это связано с тем, что ребенок, показывающий сегодня феноменальные результаты по обучению и развитию творческих способностей, вполне может не показывать их в будущем. Каждому ребенку предстоит свой путь к зрелости, в ходе которого многое может измениться. Исходя из этого, в практической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» используем определение «ребенок с признаками одаренности».

Работа с толковыми словарями позволила установить, что очень часто термины «способный», «одаренный», «талантливый» употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. Так, в Толковом словаре С. И. Ожегова «одаренный» определяется как обладающий талантом; «талант» – как выдающиеся врожденные качества, особые природные способности, «способность» – как природная одаренность, талантливость [16].

Н. С. Лейтес выделял три категории детей, которых в социально-педагогической практике называют одаренными, – это дети с высоким IQ; дети, которые достигли выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности и дети с высокой креативностью [10]. М. А. Холодная, специалист в области психологии интеллекта, выделяет шесть категорий таких детей: «сообразительные», «блестящие ученики», «креативы», «компетентные», «талантливые», «мудрые» [17]. А. И. Савенков различает три категории одаренных детей: с высокими показателями по уровню общей одаренности; достигшие успехов в каких-либо областях деятельности и хорошо обучающиеся в школе («академическая одаренность»).

Установили, что одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Такой ребенок отличается умственной (интеллектуальной) активностью и сверхчувствительностью к проблемам, высокой концентрацией внимания, легкостью генерирования идей, способностью к прогнозированию, выработке обобщенных стратегий на основе выявления скрытых связей и отношений.

Существует специфика одаренности в детском возрасте, поэтому точнее говорить «ребенок с признаками одаренности», которые необходимо выявить.

Мы обратились к понятию «персонифицированное обучение». Процесс персонификации обучения рассматривается исследователи РГПУ им. А. И. Герцена как «лично ориентированный процесс, направленный на актуализацию личных ресурсов и развитие способностей обучающихся, пробуждение их внутренней активности в познании и саморазвитии, проявление их субъектности, формирование компетенций самообразования» [1, с. 41]. Иначе говоря, персонификация направлена на адаптацию обучения под интересы и потребности обучающегося. Она позволяет создать индивидуальный образовательный маршрут, учесть познавательные и психологические особенности школьника, тем самым раскрывая его творческий потенциал и формируя его личность.

Также вопрос персонификации как тенденции современного образования рассматривают Е. А. Бессонова и С. В. Ривкина [3], методологические основания персонификации изучались педагогами Т. Э. Галкиной<sup>1</sup>, М. С. Клевцовой [7].

Цели персонификации обозначены в работах В. Т. Балтаевой [2], А. В. Литвиновой [8]. Технологии реализации персонификации рассматривает З. А. Каргина<sup>2</sup>. И. С. Казаков под персонификацией подразумевал «лично ориентированный процесс обучения, который позволяет постоянно контролировать текущие изменения у учащихся, данный процесс направлен на максимальное усвоение знаний, формирование компе-

<sup>1</sup> Галкина Т. Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2011. 341 с.

<sup>2</sup> Каргина З. А. Парадигмы современного образования [Электронный ресурс]. // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»: электронный журнал. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/124/Action124-11032.pdf>. (дата обращения: 05.11.2023).

тенций и развитие личности, которое базируется на стремлении к самоактуализации и саморазвитию» [5, с. 127–129].

Изучение основных понятий побудило нас обратиться к диагностике выявления детской одаренности и подбору методик для этого. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности. Учителю важно установить уровень способностей и их разнообразие у детей, но не менее важно уметь правильно осуществлять их развитие.

### **Материалы и методы**

Для выявления детской одаренности был отобран следующий инструментарий: Методика экспертных оценок по определению одаренных детей (А. А. Лосева); Определение интенсивности познавательной потребности ребенка (В. С. Юркевич); Анкета для родителей «Определение уровня проявления способностей ребенка» (А. Н. Сизанов); Шкала поведенческих характеристик одаренных школьников (Дж. Рензулли и соавторы, в адаптации Л. В. Поповой); Методика самооценки для обучающегося «Как я вижу себя» (А. И. Савенков); Методика «Карта одаренности» (А. И. Савенков); Диагностика творческой одаренности (Опросник креативности Джонсона, Опросник креативности Рензулли, Тест креативности Вильямса); Анкета «Как распознать одаренность» (Л. Г. Кузнецова, Л. П. Сверч) [9].

Под руководством психолога гимназии классные руководители изучали детей по девяти шкалам: познавательная потребность, сверхчувствительность к проблемам, способность к прогнозированию, изобретательность, словарный запас, способность к оценке (критическое мышление), способность рассуждать и мыслить логически, настойчивость (целеустремленность), требовательность к результатам собственной деятельности.

### **Результаты**

Исследование по теме «Возможности социального партнерства гимназии для персонификации образования одаренных детей» проводилось в педагогической лаборатории, на базе гимназии № 227 Санкт-Петербурга. Работа проводится в рамках коллективного исследования «Персонификация

образовательного процесса в открытой среде современного образования», организованного НИИ педагогических проблем образования института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.

Двухлетнее исследование обучающихся с использованием вышеперечисленных диагностических методик позволило получить следующие результаты.

1. В 2022 г. в начальной школе из 331 обучающегося высокие баллы по всем девяти тестам показали 69 чел. (20,8 %), в 5–8 классах (261 обучающийся) – 42 чел. (16,1 %). В этом году (2023) выявили 105 чел., показавших лучшие результаты по всем девяти шкалам (в прошлом году их было 111).

2. Персонификация образования призвана создать комфортные условия для самораскрытия обучающихся, в т. ч. обладающих признаками одаренности.

Степень удовлетворенности обучающихся школьной жизнью оценивалась с помощью диагностической методики А. А. Андреева (обучающимся предлагалось прослушать десять утверждений и оценить степень согласия с их содержанием по следующей шкале: 4 – совершенно согласен; 3 – согласен; 2 – трудно сказать; 1 – не согласен; 0 – совершенно не согласен). В эксперименте приняли участие обучающиеся 1–11 классов, в 2021 г. – 430 чел., в 2022–407 чел, 2023 г. – 369 чел. Обобщенные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Удовлетворенность учащихся школьной жизнью

| Степень удовлетворенности | 2022 год                    |                 |                  | 2023                            |                 |                  |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|---------------------------------|-----------------|------------------|
|                           | Классы, кол-во респондентов |                 |                  | Классы, количество респондентов |                 |                  |
|                           | 1–4<br>204 чел.             | 5–9<br>179 чел. | 10–11<br>24 чел. | 1–4<br>170 чел.                 | 5–9<br>178 чел. | 10–11<br>21 чел. |
| Высокая                   | 61,2 %                      | 35,1 %          | 66,6 %           | 62,9 %                          | 66,8 %          | 61,9 %           |
| Средняя                   | 37,2 %                      | 64,8 %          | 29,1 %           | 87,1 %                          | 32,5 %          | 38 %             |
| Низкая                    | 1,4 %                       | 0               | 4,1 %            | 1,1 %                           | 0,56 %          | 0                |

3. Степень удовлетворенности родителей (как фактор, влияющий на удовлетворенность обучающихся) также оценивалась по методике А. А. Андреева (14 вопросов). В опросе участвовали 63 родителя. По итогам были получены следующие результаты:

– низкая степень удовлетворенности родителей работой школы – 1 чел. (1,5 %);

– средняя степень удовлетворенности – 13 чел. (20,6 %);

– высокая степень удовлетворенности – 49 чел. (77,7 %).

4. Родители гимназии являются ее основными социальными партнерами, в связи с чем проводится мониторинг включенности родителей в учебный и воспитательный процесс. В исследовании участвовали родители учащихся 2–11 классов (319 чел. в 2022 г.) Мониторинг осуществлялся по трем показателям, которые как и результаты по ним представлены в таблице 2.

Таблица 2

Вовлеченность родителей в образовательный процесс

| № | Показатели  | 2020 г.<br>(257 чел.) | 2021 г.<br>(448 чел.) | 2022 г.<br>(319 чел.) |
|---|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | Родители понимают важность своего участия во всех мероприятиях класса, гимназии | 87 %                  | 88 %                  | 93,1 %                |
| 2 | Лично участвуют в мероприятиях класса, гимназии                                 | 33,5%                 | 24 %                  | 33,2 %                |
| 3 | Являются организаторами важных мероприятий класса, гимназии                     | 22,2%                 | 13 %                  | 22,2 %                |

Результаты исследования:

– В жизни ОУ активно участвуют около 50 % родителей (из числа опрошенных), это несколько выше показателей прошлого года.

– Организаторами важных школьных мероприятий считают себя 22,2 % родителей (это относится и к активному участию в жизни классного коллектива)

Проведенное исследование показывает рост заинтересованности родителей (законных представителей) обучающихся в жизни гимназии.

5. Еще один аспект – выявление осведомленности о новшестве, на определение отношения к новшеству. С этой целью проводится интервью с инициаторами новшества, один из вопросов: «Что изменится в ходе внедрения новшества в развитии личности детей, в содержании работы, в профессиональном и личностном росте учителя?».

Анализ особенностей инновационных процессов в школе показал, что большинство учителей работают над собой без

ориентации на творческий стиль деятельности, около 30 % педагогов мало знают о сущности новых дидактических и воспитательных концепций, их отличий и преимуществ.

При самооценке педагогических умений и навыков в основном фигурируют традиционные показатели: знание своего предмета, умение его преподавать, культура общения, организационные и конструктивные умения. Все это свидетельствует о том, что предстоит еще вырабатывать новый взгляд на систему педагогической деятельности современного учителя.

Полученные в ходе диагностики результаты убедили учителей в наличии способных, творческих, мотивированных обучающихся, т. е. детей с признаками одаренности во всех классах гимназии.

У одарённых детей особенно проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию. Это определило необходимость организации специальной работы с ними. По мнению И. А. Тагуновой, «система образования выстраивается "вокруг учеников", каждый из которых обладает различными потребностями и способностями» [14, с. 106–113].

По мысли С. В. Кондратьева, «в зависимости от этапа персонифицированного обучения в условиях школьного образования может преобладать либо базовая, либо профильная подготовка» [6, с. 11]. Одной из главных черт персонификации выступает мотивация к образованию, которая отвечает за умение анализировать смысл и цель своей деятельности, объяснять вклад определенного вида работы в достижение желаемого результата [1].

Появление смысла и понимания обучающимся сущности своего образования происходит в диалоге с учителем. Отсюда третья особенность – образовательная коммуникация, которая становится источником и способом реализации образовательного процесса. Диалог (конструктивный и продуктивный), используемый в персонифицированном обучении, позволяет выстроить доверительные отношения, которые способствуют большему раскрытию ученика в учебном процессе, проявлению его индивидуальности и развитию обра-

звательных результатов. Диалог создает надежный контакт, благоприятный климат, снижает тревожность у обучающихся. Учителю важно наладить диалог, что лучше позволит узнать ученика и его внутренний мир, а значит намного быстрее и эффективнее помочь ему самореализоваться.

Для построения образовательного процесса педагоги и раньше использовали активные методы обучения. Теперь при организации персонифицированного обучения, кроме активных методов (презентации, кейс-технологии, дидактические игры, проблемные лекции), они стали использовать интерактивные методы обучения (мозговой штурм, кластеры, пазлы, сравнительные диаграммы, круглые столы, дискуссии, дебаты, деловые и ролевые игры, метод проектов, мастер-классы, ПОПС-формулу, ситуационный анализ (Case-study), интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов, ИКТ).

Активные и интерактивные методы обучения позволяют:

- развивать критическое мышление, основанное на анализе ситуации, самостоятельном поиске информации, построении логической цепочки и принятии взвешенного и аргументированного решения;
- овладевать работой в команде: уважать чужое мнение, проявлять понимание другой точки зрения;
- формировать собственное мнение, самостоятельность в выработке и поиске решений поставленных задач;
- мотивировать к обучению;
- раскрывать потенциальные возможности обучающегося.

Использование указанных методов персонифицированного обучения было представлено в рамках практико-ориентированных семинаров, проведенных для района: «Возможности социального партнерства для персонифицированного обучения детей с признаками одаренности»; для города: «Организация персонифицированного обучения детей в образовательном процессе гимназии», и международного: «Персонифицированное обучение детей с признаками одаренности в условиях гимназии с участием социальных партнеров». В ходе семинаров обсуждались фрагменты уроков и внеклассных мероприятий, представленных учителями.



Решая задачи исследования, особое внимание обращаем на повышение квалификации педагогов, используя разные форматы:

- ежемесячные заседания лаборатории «Поиск» по обсуждению актуальных вопросов инновационной деятельности, реализации проекта педагогических лабораторий (в ходе живого общения можно получить ответы на интересующие вопросы);
- знакомство педагогов с новыми методиками, технологиями и возможность применить их на практике;
- взаимодействие с экспертами по проблемным вопросам профессиональной педагогической деятельности;
- вебинары, позволяющие общаться с другими людьми или тренером через голос или чат, обмениваться файлами;
- дистанционный формат, обычно это видеолекции, после которых решаются тесты и выполняются самостоятельные задания;
- смешанный очно-дистанционный формат с практической частью;
- тренинги;
- персональные консультации.

Происходит осмысление возникающих проблем, изменение позиции педагога в отношении к обучающимся, что положительно влияет на развитие субъектов образования, способствует раскрытию дарований.

### **Обсуждение и выводы**

Персонализированное обучение позволяет каждому обучающемуся получить образование, которое адаптировано под его возможности, потребности и особенности, а именно: определение индивидуального темпа обучения, адаптация обучения под интересы и запросы ученика, использование технологий, позволяющих оперативно получить обратную связь, найти и разобрать ошибки. Это способствует улучшению результатов обучения, увеличению мотивации к учению, росту познавательной активности, включению личности как в процесс обучения, так и самообучения и самосоцидания.

Материалы, полученные в ходе исследования, представлены рядом публикаций [11; 12; 13], а также отражены в работе

В. А. Седова, Н. А. Пыстоговой, Н. В. Седовой<sup>1</sup>. В следующей статье речь пойдет о социальном партнерстве и его формах, о возможностях социального взаимодействия в решении задач персонифицированного обучения школьников, в том числе с признаками одаренности.

Таким образом, в целостном становлении личности, развитии ее природных сил и способностей, в успешном самоопределении индивида велика роль школы, но не единственна. Школа, стремясь создать условия, способствующие самопознанию, самоопределению и самореализации каждого субъекта образовательного процесса, привлекает внутренние и внешние силы, заинтересованные в решении проблем обучения, воспитания и развития личности ребенка. Она действует не в одиночку и устанавливает прочные связи с социальными партнерами, конструирует с общественными институтами новые формы социального взаимодействия для развития школьников в сфере образования, в том числе создает условия персонификации образования одаренных детей.

### Список литературы

1. Аксенова А. Ю., Бессонова Е. А., Безбородова Е. В., Гутник И. Ю., и др. Персонификация обучения в современной школе: педагогический анализ. Коллективная монография. – СПб.: Астерион, 2021. – 112 с.
2. Балтаева В. Т. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе персонифицированной модели обучения в медицинском ВУЗе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 1 – С. 114–115.
3. Бессонова Е. А., Ривкина С. В. Персонификация образования как тенденция трансформации современного образования // Человек и образование. – 2021. – № 1 (66). – С. 4–10.
4. Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д., Холодная М. А. и др. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленская (отв. ред.), В. Д. Шадриков (науч. ред.). – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 93 с.
5. Казаков И. С. О проблеме исследования феномена персонификации обучения в отечественной науке // Вестник СГУТиКД. – 2011. – № 3 (17). – С. 127–129.
6. Кондратьев С. В. Персонифицированное обучение как способ развития человеческой субъектности // Образовательные технологии. – 2010. – № 3. – С. 3–13.

<sup>1</sup> Седов В. А., Пыстогова Н. А., Седова Н. В. Первые исследования по персонификации образования детей с признаками одаренности [Электронный ресурс]. / Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 8 (август). ART 3111. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3111.htm> (дата обращения: 05.11.2023).

7. Клевцова М. С. Персонализация как предмет психолого-педагогических исследований // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 10. – С. 54–57.

8. Литвинова А. В. Персонализация обучения и воспитания интеллектуально одаренных учащихся // Одаренный ребенок. – 2011. – № 1. – С. 32–37.

9. Методики выявления творческого потенциала детей // Персонализация образовательного процесса в открытой образовательной среде современного образования: сб. докладов XIII научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени», Санкт-Петербург, 6 июня 2023 / ред. совет Тряпицына А. П., Писарева С. А., Примчук Н. В. – СПб.: Астерион, 2023. – 120 с.

10. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.

11. Седов В. А., Пыстогова Н. А., Седова Н. В. Персонализация обучения детей с признаками одаренности // Персонализация образовательного процесса в открытой образовательной среде современного образования: сб. докладов XII научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени», СПб, 7 июня 2022 / Ред. совет: А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, Н. В. Примчук. – СПб.: Астерион, 2022. – С. 30–35.

12. Седова Н. В., Малеева Л. С., Седов В. А. Методики выявления творческого потенциала детей // Персонализация образовательного процесса в открытой образовательной среде современного образования: сб. докладов XIII научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы школ в контексте новых вызовов времени», СПб., 6 июня 2023 / Ред. совет: А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, Н. В. Примчук. – СПб.: Астерион, 2023. – С. 20–27.

13. Седова Н. В., Дядюк А. А. Дети с признаками одаренности и их обучение // Развитие одаренности в контексте больших вызовов: методология, проекты, технологии: сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции 15–16 ноября 2023. – Саратов: Наука, 2023. – С. 252–258.

14. Тагунова И. А. Мировые тенденции развития школьного образования // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106–114.

15. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды. В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

16. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / Сергей Иванович Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

17. Холодная М. А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 149–163.

18. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. – М.: ИП РАН, 2019. – 274 с.

## References

1. Aksenova, A. YU., Bessonova, E. A., Bezborodova, E. V., Gutnik, I. YU. etc (2021) *Personifikaciya obucheniya v sovremennoj shkole: pedagogicheskij analiz. Kollektivnaya monografiya* [Personification of learning in modern school: pedagogical analysis. Collective monograph.]. Saint Petersburg: Asterion. (In Russian).
2. Baltaeva, V. T. (2014) Formirovanie kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov na osnove personificirovannoj modeli obucheniya v medicinskom VUZe [Formation of communicative competence of foreign students based on a personalized learning model at a medical university]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij – International Journal of Applied and Basic Research*. No. 1. Pp. 114–115. (In Russian).
3. Bessonova, E. A., Rivkina, S. V. (2021) Personifikaciya obrazovaniya kak tendenciya transformacii sovremennogo obrazovaniya [Personification of education as a trend in the transformation of modern education]. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*. No. 1 (66). Pp. 4–10. (In Russian).
4. Bogoyavlenskaya, D. B., SHadrikov, V. D., Babaeva, YU. D., Holodnaya, M. A. etc. (2003) *Rabochaya koncepciya odarennosti* [Working Concept of Giftedness]. Moscow. (In Russian).
5. Kazakov, I. S. (2011) O probleme issledovaniya fenomena personifikacii obucheniya v otechestvennoj nauke [On the problem of studying the phenomenon of personification of learning in domestic science]. *Vestnik SGUTiKD – Bulletin of SGUTiKD*. No. 3 (17). Pp. 127–129. (In Russian).
6. Kondrat'ev, S. V. (2010) Personificirovannoe obuchenie kak sposob razvitiya chelovecheskoj sub"ektnosti [Personalized learning as a way to develop human subjectivity]. *Obrazovatel'nye tekhnologii – Educational technologies*. No. 3. Pp. 3–13. (In Russian).
7. Klevcova, M. S. (2012) Personifikaciya kak predmet psihologo-pedagogicheskijh issledovanij [Personification as a subject of psychological and pedagogical research]. *Srednee professional'noe obrazovanie – Secondary vocational education*. No. 10. Pp. 54–57. (In Russian).
8. Litvinova, A. V. (2011) Personifikaciya obucheniya i vospitaniya intellektual'no odarennyh uchashchihsya [Personification of training and education of intellectually gifted students] *Odaryonnyj rebenok – Gifted child*. No. 1. Pp. 32–37. (In Russian).
9. Tryapicyna, A. P., Pisareva, S. A., Primchuk, N. V. (2023) (eds) *Metodiki vyavleniya tvorcheskogo potentsiala detej* [Methods for identifying children's creative potential]. *Personifikaciya obrazovatel'nogo processa v otkrytoj obrazovatel'noj srede sovremennogo obrazovaniya* [Personification of the educational process in the open educational environment of modern education]. Collection of reports of the XIII scientific and practical conference “Organization of experimental work of schools in the context of new challenges of the time”, Saint Petersburg, 6 June 2023. Saint Petersburg: Asterion. (In Russian).
10. Lejtessa, N. S. (1996) *Psihologiya odarennosti detej i podrostkov* [Psychology of giftedness in children and adolescents]. Moscow: Akademiya. (In Russian).
11. Sedov, V. A., Pystogova, N. A., Sedova, N. V. (2022) Personifikaciya obucheniya detej s priznakami odarennosti [Methods for identifying children's creative potential]. *Personifikaciya obrazovatel'nogo processa v otkrytoj obrazovatel'noj srede sovremennogo obrazovaniya* [Personification of the educational process in the open educational environment of modern education]. Collection of reports of the XII scientific and practical conference “Organization of experimental work

of schools in the context of new challenges of the time”, Saint-Petersburg, 7 June 2022. Saint-Petersburg: Asterion. Pp. 30–35. (In Russian).

12. Sedova, N. V., Maleeva, L. S., Sedov, V. A. (2023) Metodiki vyyavleniya tvorcheskogo potenciala detej [Methods for identifying children's creative potential]. *Personifikaciya obrazovatel'nogo processa v otkrytoj obrazovatel'noj srede sovremennogo obrazovaniya* [Personification of the educational process in the open educational environment of modern education]. Collection of reports of the XIII scientific and practical conference “Organization of experimental work of schools in the context of new challenges of the time”, Saint Petersburg, 6 June 2023. Saint-Petersburg: Asterion. Pp. 20–27. (In Russian).

13. Sedova, N. V., Dyadyuk, A. A. (2023) Deti s priznakami odarennosti i ih obuchenie [Children with signs of giftedness and their education]. *Razvitie odarennosti v kontekste bol'shix vyzovov: metodologiya, proekty, tekhnologii* [Development of giftedness in the context of great challenges: methodology, projects, technologies]. Collection of scientific articles of the IV International Scientific and Practical Conference, November 15–16, 2023. Saratov: Nauka. Pp. 252–258. (In Russian).

14. Tagunova, I. A. (2019) Mirovye tendencii razvitiya shkol'nogo obrazovaniya [World trends in the development of school education]. *Pedagogika – Pedagogy*. No. 6. Pp. 106–114. (In Russian).

15. Teplov, B. M. (1985) Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej [Psychology of musical abilities]. *Izbrannye Trudy – Selected works*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow. Pedagogika. (In Russian).

16. Ozhegov, S. I. (2015) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 100000 slov, terminov i vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language: 100,000 words, terms and expressions]. 28-e izd., pererab. Moscow: Mir i obrazovanie. (In Russian).

17. Holodnaya, M. A. (2017) Intellektual'naya odarennost' kak razvivayushchayasya intellektual'naya kompetentnost' [Intellectual giftedness as developing intellectual competence]. *Psihologiya odarennosti i tvorchestva: monografiya – Psychology of giftedness and creativity: monograph*. Pod red. prof. L. I. Larionovoj, prof. A. I. Savenkova. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. Pp. 149–163. (In Russian).

18. SHadrikov, V. D. (2019) *Sposobnosti i odarennost' cheloveka* [Human abilities and talents]. Moscow: IP RAN. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50/50 %

**Информация об авторах**

**Седова Нелля Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2399-7942, e-mail: vladimir\_sedov@hotmail.com

**Дядюк Анастасия Андреевна** – учитель, Гимназия № 227 Фрунзенского района, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexprompt@mail.ru

**Information about the authors**

**Nellya V. Sedova** – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2399-7942, e-mail: vladimir\_sedov@hotmail.com

**Anastasiya A. Dyadyuk** – Teacher, Gymnasium No. 227 of the Frunzensky district of St. Petersburg, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexprompt@mail.ru

Поступила в редакцию: 08.11.2023

Принята к публикации: 24.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 08 November 2023

Accepted: 24 November 2023

Published: 29 December 2023

Научная статья  
УДК 37.015.3:159.923.2  
EDN: QXLURL  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_143



## Программа «Позитивное общение» как средство развития личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций обучающихся с низким уровнем учебной мотивации

Т. М. Витомскова<sup>1</sup>, А. А. Севрюкова<sup>2</sup>, Н. В. Маркина<sup>2</sup>, Е. А. Новикова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Кыштымская вечерняя школа,  
г. Кыштым, Российская Федерация

<sup>2</sup> Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования,  
г. Челябинск, Российская Федерация

**Введение.** В статье отражаются результаты инновационной деятельности педагогического коллектива вечерней школы города Кыштыма в рамках сотрудничества с ЧИППКРО по реализации научно-прикладного проекта по вопросам формирования учебных коммуникаций учащихся, разработке и апробации дополнительной образовательной программы поддержки и развития детских социально значимых инициатив. Цель исследования: выявить особенности развития личностных и социально-психологических ресурсов формирования учебных коммуникаций учащихся в условиях реализации дополнительной общеразвивающей образовательной программы (на базе вечерней школы г. Кыштыма). Новизна исследования заключается в том, что выявлено влияние вовлечения обучающихся в создание социально значимых медиапроектов на социализацию обучающихся, их учебную коммуникацию и познавательную активность.

**Материалы и методы.** В исследовании использованы: опросник «Субъектная позиция учащихся» (Зарецкий Ю. В.), шкала эмоционального отклика (А. Меграбян, Н. Эпштейн), транзактный опросник (Д. Джонгвард), методика диагностики мотивации учения и отношения к учению (модификация А. Д. Андреева).

**Результаты.** Представлен опыт разработки и апробации дополнительной общеразвивающей образовательной программы «Позитивное общение». Выявлена динамика личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций у низкомотивированных обучающихся, испытывающих трудности в освоении содержания образовательных программ по учебным предметам.

**Обсуждение и выводы.** Доказано, что в условиях выполнения обучающимися учебных и проектных кейсов дополнительной образовательной программы социально-гуманитарной направленности увеличивается их познавательная активность и реализуется потребность в получении поддержки своих инициатив со стороны педагогов и сверстников. Апробирован диагностический инструментарий для изучения социально-психологических факторов развития учебных коммуникаций у учащихся группы риска. Разработанная и апробированная на базе вечерней школы г. Кыштыма программа «Позитивное общение» может быть использована педагогами в работе с учащимися как с низким уровнем мотивации, так и оказавшимися в сложной ситуации. Ее эффективность определяется использованием современного учебного контента, привлекательного для учащихся, возможностью самореализации своего творческого потенциала в условиях групповой работы со сверстниками.

**Ключевые слова:** учебные коммуникации, низкомотивированные обучающиеся, позитивное общение, личностные ресурсы.

**Благодарности:** Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области инновационной деятельности СОШ № 1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова в статусе региональной инновационной площадки.

**Для цитирования:** Витомскова Т. М., Севрюкова А. А., Маркина Н. В., Новикова Е. А. Программа «Позитивное общение» как средство развития личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций обучающихся с низким уровнем учебной мотивации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 143–161. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_143. EDN: QXLURL

Original article  
UDC 37.015.3:159.923.2  
EDN: QXLURL  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_143

## "Positive Communication" Program as a Means of Developing Personal Resources for the Formation of Educational Communications for Students With a Low Level of Educational Motivation

Tatyana M. Vitomskova<sup>1</sup>, Alla A. Sevryukova<sup>2</sup>, Nina V. Markina<sup>2</sup>, Ekaterina A. Novikova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kyshtym Evening School,  
Kyshtym, Russian Federation

<sup>2</sup> Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers  
Chelyabinsk, Russian Federation

**Introduction.** The materials of the article reflect the results of the innovative activities of the teaching staff of the MBOU "Evening School" in the city of Kyshtym in the framework of cooperation with CHIPPKRO on the implementation of a scientific and applied project dedicated to the formation of educational communications among students. The project is dedicated to the development and testing of an additional educational program to support and develop children's socially significant initiatives. Purpose: to study the features of the development of personal and socio-psychological resources for the formation of educational communications of students in the context of the implementation of an additional general developmental educational program (based on the MBOU "Evening School" in Kyshtym).

**Materials and methods.** The study used: the questionnaire "Subjective position of students" (Zaretsky Yu. V.), the emotional response scale (A. Mehribyan, N. Epstein), the transactional questionnaire (D. Jongvard), a method for diagnosing learning motivation and attitude towards learning (modification A. D. Andreeva).

**Results.** The experience of developing and testing the additional general developmental educational program "Positive Communication" is presented. The dynamics of personal resources for the formation of educational communications among low-motivated students who experience difficulties in mastering the content of educational programs in academic subjects has been revealed.

**Discussion and conclusions.** It has been proven that when students complete educational and project cases in an additional educational program with a social and humanitarian orientation, cognitive activity increases and students' need to receive support for their initiatives from teachers and peers is realized. Diagnostic tools have been tested to study socio-psychological factors in the development of educational communications in at-risk students. Developed and tested on the basis of the municipal budgetary educational institution "Evening School" in Kyshtym, the "Positive Communication" program can be used by teachers in working with both students with a low level of motivation and with students who find themselves in a difficult situation. Its effectiveness is determined by the use of modern educational content, attractive to students by the opportunity to self-realize their creative potential in group work with peers.

**Key words:** educational communications, low motivated students, positive communication, personal resources.

**Acknowledgements:** The article was prepared with the support of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk region for innovative activities of the Secondary School No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov" in the status of a regional innovation platform.

**For citation:** Vitomskova, T. M., Sevryukova, A. A., Markina, N. V., Novikova, E. A. (2023) Programma «Pozitivnoe obshchenie» kak sredstvo razvitiya lichnostny'x resursov formirovaniya uchebny'x kommunikacij obuchayushixsya s nizkim urovnem uchebnoj motivatsii ["Positive Communication" Program as a Means of Developing Personal Resources for the Formation of Educational Communications for Students With a Low Level of Educational Motivation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 143–161. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_143. EDN: QXLURL



## Введение

Актуальность представленного в статье педагогического исследования задана потребностью педагогической науки и образовательной практики в решении проблемы создания условий для достижения метапредметных и личностных образовательных результатов обучающимися группы риска, обучающимися с низкой мотивацией к обучению и испытывающих трудности в освоении содержания образовательных программ по отдельным учебным предметам. Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях<sup>1</sup>. Концептуальные аспекты обоснования конкретных метапредметных результатов при освоении учащимися образовательных программ рассматриваются в работах Ю. В. Зарецкого, А. З. Зака. Так, например, А. З. Заком, И. М. Улановской, Е. В. Высоцкой и др. изучены взаимосвязи уровня сформированности метапредметных результатов обучающихся со стилями саморегуляции учащихся, с факторами образовательной среды, учебной успешности [14]. Отметим также необходимость учета конкретного учебного предмета в плане формирования метапредметных образовательных результатов. Данная мысль отражена в работах Н. Н. Гареевой [2].

Мы исходим из того, что у учащихся восьмых-десятих классов взаимосвязь со стилями саморегуляции сохраняется и отражается в более зрелых самооценках своих метапредметных умений. В данном исследовании акцент сделан на таком метапредметном образовательном результате, включенном в перечень ФГОСов основного общего образования как умение общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы.

Обращение авторов к социокультурной реальности при разработке инновационного образовательного проекта неслучайно. Это продиктовано особенностями целевой аудитории обучающихся. В центре нашего внимания – не просто обучающиеся с низким уровнем мотивации (им «скучно на уроке»,

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки России от 17 декабря 2010 года № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 23.10.2023).

«нет интереса» к школьным предметам). Особые образовательные потребности обучающихся Кыштымской вечерней школы заданы сложностью их социальной ситуации развития. Это ученики, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации или находящиеся в конфликте с законом. Дефицит коммуникативных навыков, напряженность и низкий уровень социальной ответственности создает для них дополнительные трудности в процессе освоения образовательных программ. Данный факт обусловил выбор в качестве наиболее приоритетной задачи инновационного научно-прикладного проекта развитие учебных коммуникаций обучающихся средствами освоения дополнительной образовательной программы «Позитивное общение». Ключевой идеей программы является приобщение обучающихся к коллегиальной разработке и реализации групповых социально значимых медиапроектов, что обеспечит опыт успешного социально значимого взаимодействия. Эта идея определяет научную значимость нашего исследования.

Предметом исследования стало развитие личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций обучающихся с низким уровнем учебной мотивации посредством реализации дополнительной программы «Позитивное общение». Целью исследования стало выявление влияния вовлечения обучающихся с низкой мотивацией в создание социально значимых медиапроектов на их социализацию, познавательную активность и развитие личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций в условиях реализации дополнительной общеразвивающей образовательной программы (на базе вечерней школы г. Кыштыма).

Мы предположили, что разработанная на основе идей и принципов медиапедагогики программа будет способствовать развитию личностных ресурсов учебных коммуникаций обучающихся с низким уровнем учебной мотивации.

### **Обзор литературы**

Проблема формирования учебных коммуникаций учащихся традиционно трактуется с точки зрения «межличностной коммуникации в учебных условиях», а их развитие затрагивает «национальные, культурные и языковые различия» [19, с. 98]. В кросс-культурном исследовании возрастных и гендерных

особенностей самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся 12–17 лет, выполненных Ю. Л. Юсуповой, А. С. Гумницкой и М. Л. Беркович, отмечены два момента, имеющих значение для нашего исследования. Ими обнаружено, что независимо от возраста ученики достаточно высоко оценивают свое «умение общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы». При этом для 16-летних характерна более высокая оценка своего умения «обоснованно доказывать свою точку зрения другим [19]. Д. В. Каширским выявлены трудности в обучении учащихся, связанные «с низким уровнем учебной мотивации, негативным отношением к обучению, высокой школьной тревожностью, выраженной мотивацией избегания неудач, низкими показателями осмысленности жизни и субъектности»<sup>1</sup>.

Анализ литературы позволил выявить, что низкий уровень мотивации учения связан:

- с развитием самоотношения (самосознанием, самоуважением и самопониманием (Чаюн) [16];
- тревожностью (О. А. Япрынцева, Д. Н. Пожидаева, Я. К. Михайлюк, Н. П. Горбатенко) [20];
- учебной направленностью (А. Е. Славутская, Э. Б. Дунаевская) [11];
- эффективностью способов преодоления учебной неуспешности [12];
- особенностями жизненной ситуации учащихся (О. В. Бекишева) [1].

Дополнительное образование позволяет создать уникальные условия для развития коммуникативности обучающихся. Проектирование дополнительных образовательных программ предполагает, по мнению М. И. Морозовой, решение «проблем целостности, преемственности, уникальности, концептуальности, использования психолого-педагогических механизмов проектирования» [7, с. 184]. Нам близка точка зрения А. Н. Сигунова, который видит принципиально новые возможности при использовании «метода коммуникации в проектной деятельности учащихся» [9, с. 103]. Это позволяет интегрировать дополнительное и основное образование при создании обучающимися

<sup>1</sup> Каширский Д. В. Мотивация учебной деятельности и трудности в обучении учащихся профильных и предпрофильных классов: учеб. пособие. М.: Белый ветер, 2020. 158 с. С. 152.

социально-значимых проектов. При этом, коммуникация, в том числе учебная коммуникация, рассматривается «в качестве базовой составляющей социальной среды, в которой развивается личность» [9, с.103]. Чаще всего возможности групповой, коллективной творческой деятельности применяются в контексте воспитательной работы в детских объединениях<sup>1</sup>.

Новое звучание проблема приобретает в условиях использования в учебном процессе элементов виртуальной реальности. Так, например, О. П. Жигаловым, Т. А. Гавриловой, В. А. Барановой и их коллегами изучено соотношение «реактивного и активного режимов учебной коммуникации при решении учебных задач» [3, с. 473]. Речь идет не только о межличностном понимании, но и «учете доминирующего типа восприятия обучающихся и их игрового опыта» [3, с. 473].

Использование при выполнении заданий семантики искусства, его выразительных средств способствует смещению прагматического смысла изучаемых методов и приемов видео- и аудиомонтажа к личным ценностно-смысловым «открытиям» обучающихся. Анализ смыслов экранной среды, художественно-эстетическое восприятие реальности способствует переосмыслению рассматриваемых тем и может служить фактором развития личности и личностных ресурсов в учебных коммуникациях [4]. По мнению Е. В. Сальниковой, включенное наблюдение обучающихся за «жизнью медиасреды», развивая «специфику средово-ландшафтной и культурно-регламентационной коммуникации» [8, с. 30], открывает перед педагогикой новые перспективы в работе по сопровождению учебных медиапроектов обучающихся. При этом важен «процесс проектирования систем визуализации» [18]. Анализ возможностей медиапедагогике в современной образовательной практике изложен в работах С. Л. Троянской<sup>2</sup>, а ее особенности в дополнительном образовании детей охарактеризованы А. Д. Тимохиной [13]. Современное состояние и тенденции развития довузовского журналистского образования в условиях профильных классов освещено в работе Ю. В. Чемякина [17]. По мнению, О. В. Сит-

<sup>1</sup> Социализация и неформальное образование учащихся в детских объединениях: учеб. пособие / сост. А. М. Макарский, М. И. Морозова, Н. Н. Петушкова / науч. ред. Л. С. Нагавкина. СПб.: ДТДиМ Колпинского района Санкт-Петербурга, 2018. 196 с.

<sup>2</sup> Троянская С. Л. Основы медиапедагогике: учеб.-метод. пособие / С. Л. Троянская. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2023. 131 с.

никовой, отбор медиасодержания для образовательных программ целесообразно строить с учетом того, насколько оно «способствует «пробуждению чувств» с последующим переосмыслением личностью своей собственной жизни» [10].

Анализ исследований позволил выявить возможности медиапроектов в развитии коммуникаций обучающихся, их социализации.

### **Материалы и методы**

Исследование осуществлено на базе вечерней школы города Кыштыма в рамках сотрудничества с ДПО «ЧИППКРО» по реализации научно-прикладного проекта, касающегося создания организационно управленческих условий формирования учебных коммуникаций обучающихся. В исследовании принимали участие 31 ученик вечерней школы г. Кыштыма в возрасте от 13 до 17 лет (20 юношей – (65 %) и 11 девушек – (35 %). Более половины респондентов (58 %) – обучающиеся 9 класса, 26 % – 8 класса, 13 % – 10 класса, 3 % – 11 класса.

Для формирующего эксперимента была разработана дополнительная общеразвивающая программа «Позитивное общение», которая направлена на развитие учебных коммуникаций учащихся с низким уровнем мотивации.

Исследование носит лонгитюдный характер и включает в себя три этапа: 1) констатирующий; 2) формирующий; 3) обобщения результатов. На первом и третьем этапах осуществлена диагностика личностных и социально-психологических ресурсов формирования учебных коммуникаций учащихся (первичный и контрольный замеры). Использована серия методик, скомплектованная в рамках деятельности научно-исследовательского коллектива ДПО ЧИППКРО (Н. В. Маркина, Д. Н. Погорелов, Л. Е. Идиатуллина, О. Н. Уварова) [6]. В соответствии со структурой учебно-познавательных коммуникаций учтены следующие психологические особенности, позиционируемые как личностные ресурсы формирования учебных коммуникаций: 1) мотивационный компонент (учебная мотивация; самооценка мотивационных состояний); 2) личностно-эмоциональный (тревожность, эмоциональный интеллект); 3) деятельностный (учебная позиция; характер взаимодействия на основе доминирующего эго-состояния

личности); 4) рефлексивный (осмысление коммуникативного опыта, эмпатия). Для изучения деятельностного компонента личностных ресурсов учебных коммуникаций использованы опросник «Субъектная позиция учащихся» (Ю. В. Зарецкий) и транзактный опросник (Д. Джонгвард, в адаптации В. К. Калининко). Диагностика личностно-эмоционального компонента (эмпатии) использована методика «Эмоциональный отклик» (А. Меграбян, Н. Эпштейн). При диагностике мотивационного и эмоционально-личностного компонентов применены шкала эмоционального отклика (А. Меграбян, Н. Эпштейн), методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева).

### **Результаты**

Далее представлены результаты каждого этапа исследования.

*Констатирующий этап.* Ниже представлены результаты диагностики первичного замера личностных ресурсов учебных коммуникации обучающихся 13–17 лет и дана интерпретация результатов. При анализе результатов первичного замера выявлены следующие факты.

Во-первых, анализ данных исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов (опросник Зарецкого Ю. В.) показал, что в данной группе обучающихся наиболее выражена субъектная позиция ( $M=2,06$ ), подразумевающая активное и осознанное отношение к учебной деятельности, в котором присутствует баланс между удовольствием от процесса и наличием понимания её смысла в будущем. Объектная позиция распространена в группе в меньшей степени ( $M=1,94$ ). Она означает готовность обучающихся делать то, что говорит учитель (родитель), игнорировать и не стремиться развивать собственные интересы в деятельности, ориентироваться на похвалу со стороны взрослых. Негативная позиция, выраженная менее всего ( $M=0,71$ ), предполагает отсутствие заинтересованности в учебной деятельности. В целом такое распределение учащихся по их учебной позиции может служить хорошим ресурсом при реализации образовательной программы.

Во-вторых, интерпретация результатов респондентов по транзактному опроснику (Д. Джонгвард) вносит существен-

ные акценты для разработки в последующем развивающей программы. Согласно анализу средних значений, наиболее выраженным является эго-состояние «Взрослый» ( $M=7,03$ ), которое проявляется в логичности, рациональности, разумности. Эго-состояние «Опекающий родитель» ( $M=6,94$ ) проявляется в уверенности в себе, позволяет жалеть самого себя и прислушиваться к своим чувствам. Достаточно оптимальный уровень выраженности эго-состояния «Опекающего родителя», позволяет не допустить эмоционального утомления и снижения работоспособности. Интерпретируя сниженное значение эго-состояния «Контролирующий родитель» ( $M=5,52$ ), отметим: это проявляется в отходе от стереотипного социального поведения, игнорировании запрета совершать аморальные поступки. Эго-состояние «Свободное дитя» ( $M=6,23$ ) носит сбалансированный характер по отношению к другим эго-состояниям и связано с импульсивностью личности, эмоциональностью, желанием настаивать на своём даже в случае неправоты, а также стремлением к удовольствию любыми способами. Эго-состояние «Адаптивное дитя» ( $M=7,87$ ) связано с поведением в угоду другим: ученик ведёт себя так, чтобы получить одобрение и похвалу, не выходит за рамки дозволенного. Отметим, что эго-состояние «Свободный ребенок» находится в «подавленном» состоянии, и это может служить точкой воздействия развивающей программы, что, в свою очередь, позволит выстроить более конструктивные учебные коммуникации в групповой работе за счет поддержки инициатив обучающихся и развития их способности донести до других смысл своей идеи.

В-третьих, при анализе показателей эмоционального отклика в коммуникациях (А. Меграбян, Н. Эпштейн) выявлено, что для большинства участников исследования характерен средний уровень выраженности эмпатии (51,61 % респондентов). Это свидетельствует о наличии эмоционального отклика на переживания другого и адекватно-выраженной степени соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Обращает на себя внимание, что низкий уровень эмпатии характерен для 32,26 % обучающихся. Это проявляется в сниженном уровне эмоционального отклика, низкой способности к эмпатии, отсутствию желания и возможности постичь эмоциональные состояния другого человека,

понять его внутренний мир. И лишь 16,13 % обучающихся – участников исследования демонстрируют высокий уровень эмоционального отклика в коммуникациях. Это противоречие было учтено в последующем при разработке программы.

*Формирующий этап.* С учетом результатов первичного замера личностных ресурсов умения групповых коммуникаций старшеклассников, испытывающих трудности в обучении, педагогическим коллективом была разработана и апробирована дополнительная общеобразовательная и общеразвивающая программа для старшеклассников под названием «Позитивное общение» (68 академических часов). Программа рассчитана на два года (каждый год обучения – 34 ч, по два часа в неделю). При разработки развивающей дополнительной образовательной программы в рамках нашего научно-прикладного эксперимента мы исходили из ресурсов современной медиапедагогике и из стремления обучающихся юношеского возраста к самовыражению, поиску и демонстрации своей позиции по ключевым вопросам жизни.

Программа включает в себя ряд образовательных кейсов, решение которых ориентировано на приобретение опыта групповой работы обучающихся над созданием учебных социально значимых медиапроектов.

Каждый кейс завершается созданием медиапродукта. Например, образовательный кейс «Создание подкаст-проекта» ориентирует ребят на изучение на практике процесса создания и публикации собственного подкаста, освоение навыков интервьюирования, знакомства с программами звукозаписи, работой звукорежиссера, монтажом, выпуском и публикацией подкаста в сети VK. Образовательный кейс «Практика самопрезентации» учит ребят созданию собственного визуального образа в виде персональной обложки для аккаунта в социальной сети, превью, развивает аналитические способности, учит трансформировать информацию в визуальную плоскость. Кейс «Онлайн-репортаж» закрепляет у участников объединения навыки оперативной репортерской работы. Во время занятия или мероприятия (мастер-класс, тренинг, событие в школе или за ее пределами и т. д.) в режиме реального времени ребятам нужно написать не менее пяти постов в социальной сети VK по теме мероприятия.



Итоговым социально значимым медийным продуктом реализации образовательных кейсов программы «Позитивное общение» стал профориентационный подкаст-проект «Кем стать?». В рамках его реализации ребята проводят беседы с представителями различных специальностей. Прописывая сценарий очередного выпуска подкаста, юные журналисты совершенствуют свою письменную речь, а в процессе записи – устную. Другими словами, приобретают навык «позитивного общения», что косвенно влияет на качество предметных результатов низкомотивированных и слабоуспевающих обучающихся.

Формируемые в рамках реализации программы личностные результаты мы поделили на две группы. Первая группа результатов связана со способностью к коммуникации, в том числе это «готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать...», а также «развитие компетенций сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в учебной, социально полезной, исследовательской и проектной деятельности»<sup>1</sup>. Вторая группа личностных результатов задана ориентирами на формирование социально и граждански ответственной позиции старшеклассников, обладающих низкой учебной мотивацией и испытывающих трудности в обучении. Содержание программы и формы ее реализации способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся. Именно они включены в мониторинг показателей личностных ресурсов учебных коммуникаций (результаты представлены ниже). Отметим, что в центре нашего внимания необходимость развития у обучающихся умения осуществлять деловую коммуникацию как со сверстниками, так и со взрослыми; развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения, а также расширение у них репертуара социальных ролей.

Освоение содержания и форм деятельности, предложенных в программе, «Позитивное общение», с нашей точки зрения, может позволить старшеклассникам получить представления о профессиональных, общих и специальных

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки России от 17 декабря 2010 года № 1897 [Электронный ресурс] URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 23.10.2023).

журналистских компетенциях и освоить базовые навыки составления медиатекстов [6].

**Обобщающий этап.** Обратимся далее к результатам сравнительного анализа степени выраженности показателей личностных ресурсов умения групповых коммуникаций у старшеклассников, включенных в реализацию ДООП «Позитивное общение», сравнив результаты констатирующего и контрольного замеров. Значимые различия выявлены в отношении двух показателей личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций. Во-первых, различия обнаружены в отношении эго-состояния «Свободный ребенок» как показателя деятельностного компонента личностных ресурсов (Т-критерий Вилкоксона = 67 при  $p \leq 0,01$ ; G-критерий знаков = 28,0 при  $p \leq 0,046$ ). Второе различие выявлено в отношении мотивационного компонента личностных ресурсов. А именно, доказано, что в процессе включенности обучающихся в решение образовательных кейсов дополнительной образовательной программы «Позитивное общение» повысился уровень познавательной активности учащихся (Т-критерий Вилкоксона = 41 при  $p \leq 0,03$ ; G-критерий знаков = 78,261 при  $p \leq 0,012$ ).

### **Обсуждение и выводы**

Полученные на констатирующем этапе результаты диагностики личностных ресурсов формирования учебных коммуникаций обучающихся позволили уточнить содержание образовательных кейсов и формы реализации дополнительной общеразвивающей образовательной программы «Позитивное общение» для обучающихся с низким уровнем мотивации. Если изначально акцент был сделан на развитии предметных компетенций при освоении образовательных кейсов и на умении обучающихся работать в группе, то результаты диагностики обозначили необходимость включения в образовательный процесс ситуаций и заданий, связанных с развитием креативного мышления, способности к генерированию идей и к поддержке инициатив и предложений одноклассников.

Реализация программы в течении 2022/2023 учебного года позволила обнаружить динамику некоторых показателей личностных ресурсов: было доказано, что развитие мотивационной составляющей личностных ресурсов формирования

учебных коммуникаций носит закономерный характер. Со-  
держание кейсов и учебных проектов, связанных с медиа-  
контентом и современными знаками и приемами выполнения  
учебных заданий, повлияло на повышение учебной мотива-  
ции, привело к более активному включению обучающихся  
в образовательный процесс и в групповую работу по соз-  
данию учебных медиапроектов. Деятельностный компонент  
личностных ресурсов формирования эффективных учебных  
коммуникаций требует, как показывают результаты, большего  
времени, более длительного погружения обучающихся в ре-  
шение образовательных кейсов. Отметим, что наметившаяся  
тенденция более активного проявления эго-состояния, свя-  
занного с реализацией творческого потенциала учащихся,  
их инициативности и открытости может быть подкреплена  
развитием и других ресурсов. При этом «режиссура» медиаэ-  
пизодов (учебных медиапроектов), созданных школьниками,  
будет провоцировать их на обнаружение связи современных  
цифровых возможностей со смысловыми и культурными кода-  
ми. Это предполагает продолжение реализации методических  
и психолого-педагогических решений, включенных в инноваци-  
онный научно-прикладной проект.

В целом результаты проведенного исследования позво-  
ляют сформулировать следующие выводы.

Выявлена позитивная динамика личностных ресурсов  
формирования учебных коммуникаций у низкомотивирован-  
ных обучающихся, испытывающих трудности в освоении со-  
держания образовательных программ по учебным предметам.  
Доказано, что в условиях выполнения обучающимися учебных  
и проектных кейсов дополнительной образовательной про-  
граммы социально-гуманитарной направленности увеличи-  
вается познавательная активность и реализуется потребность  
учащихся в получении поддержки своих инициатив со стороны  
педагогов и сверстников. Режиссура медиаэпизодов (учеб-  
ных медиапроектов), созданных школьниками, провоцировала  
поиск новых цифровых возможностей.

Разработанная и апробированная дополнительная обще-  
развивающая программа «Позитивное общение» может быть  
использована педагогами в работе как с учащимися с низким  
уровнем мотивации, так и с учащимися, оказавшимися в слож-

ной ситуации. Ее эффективность определяется использованием современного учебного контента, привлекательного для учащихся возможностью самореализации своего творческого потенциала в условиях групповой работы со сверстниками.

В последующем представляется перспективным рассмотреть возрастные и гендерные особенности развития личностных ресурсов сформированности учебных коммуникаций обучающихся с высоким и низким уровнем учебной мотивации. С нашей точки зрения, в современных условиях важно осуществлять корректный отбор оптимального и безопасного медиаконтента для уточнения содержания программы, а также современных методов и приемов поддержки учебных медиапроектов учащихся.

В перспективе целесообразно рассмотреть возрастные и гендерные особенности развития личностных ресурсов сформированности учебных коммуникаций обучающихся с высоким и низким уровнем учебной мотивации.

#### Список литературы

1. Бекишева О. В. Мотивация к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации как психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 7–10. DOI: 10.24412/1991–5497–2021–489–7–10.4.
2. Гареева Н. Н. Особенности метапредметных результатов в процессе обучения математике и средств их диагностики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 160–164.
3. Жигалова О. П., Гаврилова Т. А., Баранова В. А., Фисун Т. В., Оксесенко А. К. Исследование реактивного и активного режимов учебной коммуникации, при решении обучающимся учебных задач в среде виртуальной реальности // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6 (54). – С. 473–486. DOI: 10.32744/pse.2021.6.32.
4. Кривцун О. А. Витальность искусства как тема человекомерности творчества // Человек. – 2022. – Т. 33. – № 4. – С. 165–181. DOI: 10.31857/S023620070021633–3. EDN: DPRQJO.
5. Кузьмина М. В. Мультимедийная журналистика на "JuniorSkills" – компетенция, медиатворчество, профессиональная проба // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2017. – № 20. – С. 19–27.
6. Маркина Н. В., Идиатуллина Л. Е., Погорелова Д. Н., Уварова Г. Н., Раимбаев Б. Б. Роль ресурсов цифровой образовательной среды в формировании умений учебной коммуникации у школьников, испытывающих трудности в обучении // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Международной

научно-практической конференции, Челябинск, 16 ноября 2021 года. – Москва-Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – С. 352–359.

7. Морозова М. И. Проблемно ориентированный анализ особенностей проектирования программ воспитания и социализации обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 184–192.

8. Сальникова Е. В. Экран и человек в кризисную эпоху: дистанционные режимы коммуникации // Медиаискусство – XXI век. Генезис, художественные программы, вопросы образования: Международная научно-практическая конференция, Москва, 01–03 ноября 2022 года. – М.: Российский государственный художественно-промышленный университет им. С. Г. Строганова, 2023. – С. 30–40.

9. Сигунов В. Н. Коммуникация как метод в проектной учебной деятельности // Школьные технологии. – 2019. – № 4. – С. 102–109.

10. Ситникова О. В. Кинопедагогика как средство эмоционального сопровождения личности // Инновации в образовании. – 2021. – № 1. – С. 92–101.

11. Славутская А. Е., Дунаевская Э. Б. Особенности учебной направленности подростков с разным уровнем мотивации // Национальная Ассоциация Ученых. – 2022. – № 76. – С. 24–29. DOI: 10.31618/nas.2413–5291.2022.1.76.570.

12. Тавстуха О. Г., Ганаева Е. А., Муратова А. А., Шавшаева Л. Ю., Матвиевская Е. Г. Обзор исследований способов преодоления учебной неуспешности учащихся // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12. – № 6. – С. 32–54. DOI: 10.15293/2658–6762.2206.02.

13. Тимохина А. Д. Развитие медиапедагогике в системе дополнительного образования детей // Вопросы педагогики. – 2020. – № 11–2. – С. 340–343.

14. Улановская И. М., Высоцкая К. В., Зак А. З., Моросанова В. И., Поливанова Н. И., Ривина И. В., Янишевская М. А. О динамике метапредметных результатов НОО в основной школе: схема анализа и предварительные результаты // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы III-й Международной научно-практической конференции, Калуга, 19–21 апреля 2018 года. Калуга: ИП Якунин А. В., 2018. – С. 361–367.

15. Цыбан Л. А. Проблемы понимания при межличностной коммуникации в учебных условиях // Вестник РМАТ. – 2020. – № 1. – С. 93–96.

16. Чаюн К. Ю., Малова Е. Н. Взаимосвязь компонентов самоотношения и учебной мотивации подростков // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 52 (71). – С. 132–140.

17. Чемякин Ю. В. Довузовское журналистское образование: современное состояние и тенденции развития // Управление культурой. – 2022. – № 3 (3). – С. 51–60. EDN: AZLSQY

18. Шведова Л. Е. Котенева А. А. Способы визуализации текстовой информации в пространстве современной медиакультуры // МедиаВектор. – 2022. – № 6. – С. 192–195. EDN: FBDISX

19. Юсупова Ю. Л., Гумницкая А. С., Беркович М. Л. Методика самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся: возрастной и гендерный аспекты // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 3 (64). – С. 97–114. DOI: 10.26456/vtsped/2023.3.097.

20. Япрынцева О. А., Пожидаева Д. Н., Михайлюк Я. К., Горбатенко Н. П. Влияние уровня тревожности на формирование мотивации учения у школьников старших классов // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2020. – № 80. – С. 94–97.

## References

1. Bekisheva, O. V. (2021) Motivaciya k obucheniyu podrostkov, nahodyashchisya v trudnoj zhiznennoy situacii kak psihologo-pedagogicheskaya problema [Motivation to teach adolescents in difficult life situations as a psychological and pedagogical problem]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. Vol. 4. (89). Pp. 7–10. (In Russian). DOI: 10.24412/1991–5497–2021–489–7–10.4.

2. Gareeva, N. N. (2018) Osobennosti metapredmetnyh rezul'tatov v processe obucheniya matematike i sredstv ih diagnostiki [Features of meta-subject results in the process of teaching mathematics and means of their diagnostics]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. No. 2. Pp. 160–164. (In Russian).

3. Zhigalova, O. P., Gavrilova, T. A., Baranova, V. A., Fisun, T. V., Oksesenko, A. K. (2021) Issledovanie reaktivnogo i aktivnogo rezhimov uchebnoj kommunikacii, pri reshenii obuchayushchimsya uchebnyh zadach v srede virtual'noj real'nosti [Study of reactive and active modes of educational communication when students solve educational problems in a virtual reality environment]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. No. 6 (54). Pp. 473–486. (In Russian) DOI: 10.32744/pse.2021.6.32.

4. Krivcun, O. A. (2022) Vital'nost' iskusstva kak tema chelovekomernosti tvorchestva [The vitality of art as a theme of the human dimension of creativity]. *Chelovek – Man*. Vol. 33. No. 4. Pp. 165–181. (In Russian). DOI: 10.31857/S023620070021633–3. EDN: DPRQIO

5. Kuz'mina, M. V. (2017) Mul'timedijnaya zhurnalistika na "JuniorSkills" – kompetenciya, mediatvorchestvo, professional'naya proba [Multimedia journalism at "JuniorSkills" – competence, media creativity, professional test]. *Media. Informaciya. Kommunikaciya – Media. Information. Communication*. Vol. 20. Pp. 19–27. (In Russian).

6. Markina, N. V., Idiatullina, L. E., Pogorelova, D. N., Uvarova, G. N., Raimbaev, B. B. (2021) Rol' resursov cifrovoj obrazovatel'noj sredy v formirovanii umenij uchebnoj kommunikacii u shkol'nikov, ispytyvayushchih trudnosti v obuchenii [The role of resources of the digital educational environment in the formation of educational communication skills in schoolchildren with learning difficulties]. *Modernizaciya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo evolyucionirovaniya* [Modernization of the vocational education system based on regulated evolution]. Proceedings of the XX International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, November 16, 2021. Moscow-Chelyabinsk: CHIPPKRO. Pp. 352–359. (In Russian).

7. Morozova, M. I. (2018) Problemno orientirovannyj analiz osobennostej proektirovaniya programm vospitaniya i socializacii obuchayushchisya v usloviyah realizacii FGOS obshchego obrazovaniya [Problem-oriented analysis of the features of designing programs for education and socialization of students in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushki-*

na. – *Bulletin of the Leningrad State University named after. A. S. Pushkin*. No. 2. Pp. 184–192. (In Russian).

8. Sal'nikova, E. V. (2023) Ekran i chelovek v krizisnuyu epohu: distancionnye rezhimy kommunikacii [Screen and man in a crisis era: remote modes of communication]. *Mediiskusstvo – XXI vek. Genezis, hudozhestvennye programmy, voprosy obrazovaniya* [Media art – XXI century. Genesis, artistic programs, educational issues]. International scientific and practical conference, Moscow, November 01–03, 2022. Moscow: RSU of Arts and Industry named after S. G. Stroganova. Pp. 30–40. (In Russian).

9. Sigunov, V. N. (2019) Kommunikaciya kak metod v proektnoj uchebnoj deyatelnosti [Communication as a method in project-based educational activities]. *SHkol'nye tekhnologii – School technologies*. No. 4. Pp. 102–109. (In Russian).

10. Sitnikova, O. V. (2021) Kinopedagogika kak sredstvo emocional'nogo soprovozhdeniya lichnosti [Film pedagogy as a means of emotional support for the individual]. *Innovacii v obrazovanii – Innovations in education*. No. 1. Pp. 92–101. (In Russian).

11. Slavutskaya, A. E., Dunaevskaya, E. B. (2022) Osobennosti uchebnoj napravlenosti podrostkov s raznym urovnem motivacii [Features of the educational orientation of adolescents with different levels of motivation]. *Nacional'naya Associaciya Uchenyh – National Association of Scientists*. Vol. 76. Pp. 24–29. (In Russian) DOI: 10.31618/nas.2413–5291.2022.1.76.570.

12. Tavstuha, O. G., Ganaeva, E. A., Muratova, A. A., SHavshaeva, L. YU., Matvievskaya, E. G. (2022) Obzor issledovanij sposobov preodoleniya uchebnoj neuspeshnosti uchashchihsya [Review of research on ways to overcome educational failure of students]. *Science for Education Today – Science for Education Today*. Vol. 12. No. Pp. 32–54. DOI: 10.15293/2658–6762.2206.02.

13. Timohina, A. D. (2020) Razvitie mediapedagogiki v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Development of media pedagogy in the system of additional education for children: Educational manual]. *Voprosy pedagogiki – Questions of pedagogy*. Vol. 11. No. 2. Pp. 340–343. (In Russian).

14. Ulanovskaya, I. M., Vysockaya, K. V., Zak, A. Z., Morosanova, V. I., Polivanova, N. I., Rivina, I. V., YAnishevskaya, M. A. (2018) O dinamike metapredmetnyh rezul'tatov NOO v osnovnoj shkole: skhema analiza i predvaritel'nye rezul'taty [On the dynamics of meta-subject results of IE in primary school: analysis scheme and preliminary results]. *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki* [Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices]. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Kaluga, April 19–21, 2018. Kaluga: IP Yakunin A. V. Pp. 361–367. (In Russian).

15. Cyban, L. A. (2020) Problemy ponimaniya pri mezhlchnostnoj kommunikacii v uchebnyh usloviyah [Problems of understanding in interpersonal communication in educational settings]. *Vestnik RMat – RMat Bulletin*. Vol. 1. Pp. 93–96. (In Russian).

16. CHayun, K. YU., Malova, E.N. (2023) Vzaimosvyaz' komponentov samootnosheniya i uchebnoj motivacii podrostkov [The relationship between the components of self-attitude and educational motivation of adolescents]. *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki – Bulletin of the Vladimir State University. Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and psychological sciences*. Vol. 52. No. 71. Pp. 132–140. (In Russian).

17. CHemyakin, YU. V. (2022) Dovuzovskoe zhurnalistskoe obrazovanie: sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya [Pre-university journalistic education: current state and development trends]. *Upravlenie kul'turoj – Culture Management*. No. 3 (3). Pp. 51–60. (In Russian).

18. SHvedova, L. E., Koteneva, A. A. (2022) Sposoby vizualizatsii tekstovoj informatsii v prostranstve sovremennoj mediakul'tury [Methods for visualizing text information in the space of modern media culture]. *MediaVektor – MediaVector*. No. 6. Pp. 192–195. (In Russian).

19. YUsupova, YU. L., Gumnickaya, A. S., Berkovich, M. L. (2023) Metodika samoocenki metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov obuchayushchihhsya: vozrastnoj i gendernyj aspekty [Methodology for self-assessment of students' meta-subject educational results: age and gender aspects]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya – Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and psychology*. Vol. 3. No. (64). Pp. 97–114. (In Russian).

20. YAprynceva, O. A., Pozhidaeva, D. N., Mihajlyuk, YA. K., Gorbatenko, N. P. (2020) Vliyaniye urovnya trevozhnosti na formirovaniye motivatsii ucheniya u shkol'nikov starshih klassov [The influence of the level of anxiety on the formation of learning motivation in high school students]. *Nauchno-meditsinskij vestnik Central'nogo Chernozem'ya – Scientific and Medical Bulletin of the Central Chernozem Region*. No. 80. Pp. 94–97. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
35/15/25/25 %

### **Информация об авторах**

**Витомскова Татьяна Михайловна** – директор, Кыштымская вечерняя школа, г. Кыштым, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0003–6826–6307, e-mail: vitomskova71@mail.ru

**Севрюкова Алла Александровна** – старший преподаватель, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–6142–1675, e-mail: alla107@inbox.ru

**Маркина Нина Витальевна** – кандидат психологических наук, доцент, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–5396–9785, e-mail: nvmark@mail.ru

**Новикова Екатерина Анатольевна** – заместитель директора, Кыштымская вечерняя школа, г. Кыштым, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0004–2718–3713, e-mail: vitomskova71@mail.ru



**Information about the authors**

**Tatyana M. Vitomskova** – Director, Kyshtym Evening School, Kyshtym, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0003–6826–6307, e-mail: vitomskova71@mail.ru

**Alla A. Sevryukova** – Senior Lecturer, Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–6142–1675, e-mail: alla107@inbox.ru

**Nina V. Markina** – Cand. Sci (Psychol.), Associate Professor, Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–5396–9785, e-mail: nvmark@mail.ru

**Ekaterina A. Novikova** – Deputy Director, Kyshtym Evening School Kyshtym, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0004–2718–3713, e-mail: vitomskova71@mail.ru

Поступила в редакцию: 01.11.2023

Принята к публикации: 14.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 01 November 2023

Accepted: 14 November 2023

Published: 29 December 2023

## Развитие лидерских качеств у обучающихся психолого-педагогических классов

К. Д. Газарова, Е. О. Медведева, Е. Г. Пьяникина, Э. С. Слободянюк

*Средняя общеобразовательная школа №1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова,  
с. Варна, Челябинская область, Российская Федерация*

**Введение.** Актуальность проблемы развития лидерских качеств обучающихся психолого-педагогических классов обусловлена высокой востребованностью современного общества в людях, имеющих развитые лидерские способности. У старшеклассников со сформированными лидерскими качествами адаптация к профильному обучению проходит успешнее, они готовы к профессиональному самоопределению. В статье обобщен опыт работы педагогического коллектива по созданию организационно-педагогических условий для развития лидерских качеств обучающихся психолого-педагогических классов универсального профиля. Новизна заключается в исследовании влияния событийно насыщенной среды и механизма «отраженной субъектности» на развитие лидерских компетенций и профессионально значимых качеств учителей и обучающихся психолого-педагогических классов.

**Материалы и методы.** Были использованы следующие методы исследования: анализ психологической и методической литературы, педагогический эксперимент, моделирование, анкетирование, математическая обработка, анализ и интерпретация эмпирических результатов. Для оценки развития лидерских качеств использовались стационарные диагностические методики: опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синавский, В. А. Федорошин), опросник диагностики лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), методика диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (Н. П. Фетискин). В исследовании приняли участие 53 учащихся десятых и одиннадцатых классов, 27 учителей, работающих в психолого-педагогических классах средней школы № 1 села Варна Челябинской области, а также 41 студент вуза.

**Результаты.** Разработана модель событийно насыщенной среды, в которой происходит соразвитие лидерских компетенций и профессионально значимых качеств учителей и обучающихся психолого-педагогических классов. Модель стала основой разработки комплексной программы, направленной на успешную адаптацию к профильному обучению, профессиональное самоопределение и развитие лидерских компетенций в процессе сотворчества. Динамика уровня развития лидерских компетенций у обучающихся психолого-педагогических классов подтверждает эффективность модели и программы. Сравнительный анализ продемонстрировал различия в уровне развития лидерских способностей у учащихся, студентов педагогического вуза и учителей.

**Обсуждение и выводы.** Полученные результаты свидетельствуют об эффективности модели создания психолого-педагогических условий для развития лидерских качеств. Данные сравнительного анализа демонстрируют повышение развития лидерского потенциала личности в процессе профессионального педагога (от ученика к студенту, и далее к учителю). Практическая значимость проделанной работы заключается в возможности применения предложенной модели профильного класса для развития лидерских качеств старшеклассников.

**Ключевые слова:** психолого-педагогический класс, лидер, лидерские качества, эмпирическое исследование, психолого-педагогические условия, перспективный план, опыт регионов.

**Благодарности:** Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области инновационной деятельности СОШ № 1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова в статусе региональной инновационной площадки.

**Для цитирования:** Газарова К. Д., Медведева Е. О., Пьяникина Е. Г., Слободянюк Э. С. Развитие лидерских качеств у обучающихся психолого-педагогических классов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 162–183. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_162. EDN: ULAJGY

## Development of Leadership Qualities in Students Psychological and Pedagogical Classes

Karina D. Gazarova, Ekaterina O. Medvedeva,  
Ekaterina G. Pyanikina, Elvira S. Slobodyanyuk

*Secondary school No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov,  
Varna, Chelyabinsk region, Russian Federation*

**Introduction.** The relevance of the problem of developing leadership qualities of students in psychological and pedagogical classes is due to the high demand in modern society for people with developed leadership abilities. High school students with developed leadership qualities adapt to specialized training more successfully; they are ready for professional self-determination. The article summarizes the experience of the teaching staff in creating organizational and pedagogical conditions for the development of leadership qualities of students in psychological and pedagogical classes of a universal profile. The novelty lies in the study of the influence of an event-rich environment and the mechanism of "reflected subjectivity" on the co-development of leadership competencies and professionally significant qualities of teachers and students of a psychological-pedagogical class.

**Materials and methods.** The following research methods were used: analysis of psychological and methodological literature, pedagogical experiment, modeling, questioning, mathematical processing, analysis and interpretation of empirical results. Inpatient diagnostic techniques were used to assess the development of leadership qualities: the questionnaire "Communicative and organizational aptitudes" (V. V. Sin'yavsky, V. A. Fedoroshin), a questionnaire for diagnosing leadership abilities (E. Zharikov, E. Krushelnitsky), a method for diagnosing motivators of socio-psychological activity of an individual (N. P. Fetiskin). The study involved 53 students in the tenth and eleventh grades, 27 teachers working in psychological and pedagogical classes of the municipal educational institution "Secondary School No. 1" in the village Varna Chelyabinsk region, 41 university students.

**Results.** A model of an event-rich environment has been developed in which the co-development of leadership competencies and professionally significant qualities of teachers and students of a psychological-pedagogical class. The model became the basis for the development of a comprehensive program aimed at successful adaptation to specialized training, professional self-determination and the development of leadership competencies in the process of co-creation. The dynamics of the level of development of leadership competencies among students in psychological and pedagogical classes confirms the effectiveness of the model and program. A comparative analysis demonstrated differences in the level of development of leadership abilities among students, pedagogical university students and teachers.

**Discussion and conclusions.** The results obtained indicate the effectiveness of the organizational model for creating psychological and pedagogical conditions for the development of leadership qualities. The comparative analysis data demonstrates an increase in the development of an individual's leadership potential in the process of a teacher's professional development (from student to student, and then to teacher). The practical significance of the work done lies in the possibility of using the proposed profile class model for the development of leadership qualities of high school students.

**Key words:** psychological and pedagogical class, leader, leadership qualities, empirical research, psychological and pedagogical conditions, long-term plan, regional experience.

**Acknowledgements:** The article was prepared with the support of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk region of innovation activities of the Secondary School No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov in the status of a regional innovation platform.

**For citation:** Gazarova, K. D., Medvedeva, E. O., Pyanikina, E. G., Slobodyanyuk, E. S. (2023) Razvitiye lideriskix kachestv u obuchayushhixsya psixologo-pedagogicheskix klassov [Development of Leadership Qualities in Students Psychological and Pedagogical Classes]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 162–183. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_162. EDN: ULAJGY

## Введение

В статье рассматривается проблема, находящаяся на стыке педагогики, социальной психологии и инновационной образовательной практики. Современное развитие экономики, культуры, науки, разработка и внедрение передовых наукоемких технологий требуют творческого сотрудничества многих специалистов, поэтому формирование навыков командной работы и раскрытие лидерского потенциала школьников – одно из основных направлений государственной политики в сфере образования. В этой связи требуется создание условий для развития организаторских способностей, лидерства, учебных коммуникаций обучающихся, их социального интеллекта и независимо от будущей профессии. Наибольшее развитие лидерского потенциала, организаторских способностей происходит в психолого-педагогических классах, поскольку организаторская деятельность и общение составляют основу педагогической профессии.

Целевые ориентиры «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года»<sup>1</sup>, утвержденной правительством Российской Федерации, направлены на ликвидацию дефицита педагогических специалистов, формирование единого образовательного пространства с учетом единых содержательных и технологических условий подготовки педагогов, развитие системы непрерывного педагогического образования от профильных классов до учреждений повышения квалификации. С целью подготовки будущих учителей со школьной скамьи в профильных классах предусмотрено создание профиля педагогической направленности (психолого-педагогические классы). Их открытие – оптимальное решение обозначенной выше проблемы, особенно в условиях сельской школы.

Перспективным для развития лидерских качеств выпускников психолого-педагогических классов является формирование у них готовности «к социальной мобильности как способности к осуществлению осмысленных и актуальных социально полезных действий по смене социального статуса или социальной позиции»<sup>2</sup>, а также «включение старшекласс-

<sup>1</sup> Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р // СПС «КонсультантПлюс».

<sup>2</sup> Ситников А. С. Формирование готовности старшеклассников к социальной мобильности в учебном самоуправлении: дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2021. 187 с.

ников в открытое социальное взаимодействие с носителями разных социальных статусов»<sup>1</sup>.

В последние годы широкие возможности для развития социальной ответственности и лидерского потенциала школьников в условиях реализации их проектных активностей, межвозрастной коммуникации предоставляет российское движение детей и молодежи. По мнению Е. В. Декиной, С. В. Пазуховой, «активность старших школьников, их стремление развивать свой лидерский потенциал важно соотносить с социально значимыми видами деятельности, в которые они включаются» [5, с. 2].

С 2021 г. в Челябинской области развивается сеть психолого-педагогических классов. Обращение авторов к проблеме развития лидерских качеств учащихся психолого-педагогических классов продолжает традиции воспитательной работы и отражает опыт работы педагогического коллектива в средней школе № 1 села Варны в статусе региональной инновационной площадке. Ориентация на потребности современного общества в педагогах привела к созданию в СОШ № 1 системы работы классов психолого-педагогической направленности, реализованной на базе универсального профиля. Одна из основных целей открытия подобных классов – возможность формирования представления о профессии педагога, профессионального самоопределения и предпрофессиональной подготовки обучающихся.

Традиционно в качестве показателей эффективности инновационных образовательных проектов рассматриваются: а) предметные, мотивационные или личностные аспекты развития обучающихся; б) повышение профессионально-методического мастерства педагогов, их мотивация на профессиональный рост, а также социально значимые эффекты развития образовательной организации, ее имиджевые характеристики. Для нас одним из приоритетных результатов инновационной деятельности выступает развитие лидерских качеств учащихся психолого-педагогических классов, их организаторских и коммуникативных способностей [14].

Как известно, развитие лидерских качеств предполагает не только формирование организаторских компетен-

---

<sup>1</sup> Там же.

ций, но и качеств личности, осмысленных с позиции гуманистических ценностей. Для педагогической профессии оба аспекта являются принципиально значимыми. Только в этом случае формируется полноценное представление о педагоге-профессионале. Однако современное подрастающее поколение с достаточно прагматичным подходом к жизни далеко от романтических образов-идеалов. Значимым становится реальный профессионал. В малочисленном педагогическом коллективе сельской школы, где «каждый на виду», открытие психолого-педагогического класса требует активного профессионального роста всех педагогов, а значит, и мотивации их к самосовершенствованию.

Идеей решения проблемы стало создание событийно насыщенной среды [13], в которой происходит соразвитие лидерских компетенций и профессионально значимых качеств учителей и обучающихся психолого-педагогических классов, что было положено в основу разработанной нами модели и составило новизну исследования.

Объект исследования – лидерский потенциал обучающихся профильных психолого-педагогических классов. Предметом исследования стало развитие лидерских качеств обучающихся психолого-педагогических классов универсального профиля посредством реализации инновационной модели событийно насыщенной среды.

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и практически реализовать модель событийно насыщенной среды, в которой происходит соразвитие лидерских компетенций и профессионально значимых качеств учителей и обучающихся психолого-педагогических классов.

### **Обзор литературы**

За основу исследования нами взяты работы курской и ленинградской научных школ социальной педагогики и психологии [16; 17; 18; 20; 22; 24; 27]. Лидерские качества – это совокупность психологических качеств личности, ее способностей и умений взаимодействовать с группой, обеспечивающих успешное выполнение лидерских функций: определение цели, организации деятельности группы, принятие ответственности за процесс и результат [22].

Основы изучения лидерских качеств старшеклассников заложены в работах Я. А. Уманского, касающихся стимулирования лидерства в группах подростков. По мнению ученого, лидерский потенциал подростков ярко выражается «во взаимодействии со сверстниками и педагогами. Во многом выявление и раскрытие потенциала лидера помогает не только самой личности, но и педагогу для успешности протекания всего педагогического процесса» [24]. Эмоциональный потенциал детского коллектива рассматривается А. Н. Лутошкиным как важный фактор формирования лидерских свойств учащихся. По мнению Я. Л. Коломинского и Е. С. Гапкиши, важно при этом учитывать «количественные и качественные характеристики приобретенных ролей в процессе жизнедеятельности личности» [10, с. 20]. Т. Н. Карпович продолжает эту идею, обращая внимание на то, что в ходе межличностного взаимодействия «формируются определенные отношения между людьми, меняется их групповой статус» [9, с. 23]. В последующем проблема лидерства раскрывается С. В. Сарычевым [22] при изучении им социально-психологических факторов надёжности малых групп в различных социальных условиях.

Вопросы формирования активной жизненной позиции учащихся, воспитательных отношений рассматриваются в трудах академика И. П. Иванова – автора концепции коллективной творческой деятельности. Работы его последователей создают условия для интеграции психологии социального творчества в современную образовательную практику [16; 17; 18; 20; 27]. Чаще всего возможности групповой, коллективной деятельности применяются в контексте воспитательной работы в детских объединениях. Их специфика относительно дополнительных общеразвивающих программ туристско-краеведческой и социально-педагогической направленности рассматривается А. М. Макарским, М. И. Морозовой и Н. Н. Петушковой [23]. Ценностно-смысловые аспекты лидерского потенциала личности раскрыты Е. А. Башаркиной и А. П. Рыхтиковой через обращение к понятию «социально-личностные компетенции», под которыми они понимают «компетенции, которые обеспечивают развитие социальных, культурных, ценностных ориентаций личности, нравственных качеств лич-

ности, а также способствуют осознанию личностью своих жизненных целей и стремлений» [3, с. 122].

Мы разделяем точку зрения Е. В. Декиной и С. В. Пазуховой, которые рассматривают лидерский потенциал старшеклассника «как совокупность способностей и личностных качеств, проявляющихся в ситуациях взаимодействия в группе и позволяющих ему самореализоваться как лидеру» [5, с. 2]. Лидерские качества старшеклассников предполагают «умение человека работать в команде, способность к коммуникации, креативность как гибкие навыки» [2, с. 21].

Наряду с традиционными для психолого-педагогических классов формами работы (специализированные элективные курсы психолого-педагогической направленности; пропедевтическая педагогическая практика в виде вожатской работы; открытые уроки и мероприятия, проводимые обучающимися), применяется «организация образовательных событий, направленных на формирование мотивации к педагогической профессии» [28, с. 58].

В психолого-педагогической литературе в качестве значимых показателей развития выпускников психолого-педагогических классов рассматриваются:

– «осмысление обучающимися специфики педагогической деятельности, совершенствование умений конструктивного взаимодействия и проектирование индивидуальной стратегии профессионального и личностного саморазвития» [21, с. 52];

– «компоненты «социальной культуры личности обучающихся посредством погружения обучающихся в предлагаемые профессиональные обстоятельства» [1, с. 390];

– «жизнестойкость и временная перспектива, которая «отражая отношения человека со временем, определяет его активность в настоящем, принятие прошлого и планирование будущего» [6, с. 52];

– «профессиональное самоопределение в профессии педагога» [25, с. 52];

– «осознанный выбор школьниками педагогической профессии как своего жизненного пути» [12, с. 51].

Теоретический анализ показал, что лидерские качества характеризуют человека, успешно прошедшего социализацию, адаптированного и способного самореализовываться в современных условиях.



Анализ позволил определить теоретические основы модели, которые составили следующие гипотетические положения о том, что развитию лидерского потенциала обучающихся педагогических классов способствуют:

- событийно насыщенная среда, обеспечивающая формирование профессионально значимых ценностных ориентаций обучающихся;

- вовлечение обучающихся и педагогов в сотворчество при организации дел и событий, в процессе которого происходит неформальный обмен идеями, осмысление ценностей, обучение и совершенствование организаторских умений, рефлексия процесса и результатов деятельности;

- организация социально-профессиональных проб при участии обучающихся в различных форматах организаторской деятельности;

- реализация механизма «отраженной субъектности» (В. А. Петровский), который обеспечивает взаимовлияние и мотивацию профессионально-личностного совершенствования педагогов и обучающихся;

- логика развития лидерских способностей обучающихся в соответствии с закономерностью их онтогенеза, детерминированного включенностью обучающихся в профессиональное сообщество [15].

### **Материалы и методы**

Были использованы следующие методы исследования: анализ психологической и методической литературы, педагогический эксперимент, моделирование, анкетирование, математическая обработка, анализ и интерпретация эмпирических результатов. Для оценки развития лидерских качеств использовались стационарные диагностические методики.

Исследование проведено на базе СОШ № 1 имени Георгия Советского Союза М. Г. Русанова (Челябинская область, с. Варны) и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В исследовании принимало участие 53 обучающихся десятых и одиннадцатых профильных классов психолого-педагогической направленности; 27 учителей, работающих в этих классах; 41 студент третьего и четвертого курсов педагогического вуза.

Исследование включало в себя: а) анализ успешных практик образовательных организаций Челябинской области и российских регионов; б) констатирующий этап – диагностика лидерского потенциала старшеклассников; в) формирующий эксперимент, связанный с совершенствованием системы работы педагогического коллектива по развитию лидерских качеств учащихся в контексте реализации отдельных компонентов модели событийно насыщенной среды для психолого-педагогических классов; г) контрольный этап – представлены результаты лонгитюдного исследования динамики лидерских качеств обучающихся психолого-педагогических классов и сравнительного анализа уровня выраженности лидерских качеств обучающихся, студентов – будущих педагогов и учителей, работающих в психолого-педагогических классах.

Для определения уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей использован опросник В. В. Синявского и В. А. Федорошина. Для оценки лидерских способностей применена методика Е. Жарикова и Е. Крушельницкого. Уровень сформированности лидерских способностей соотнесен ими с такими проявлениями характера, как: инициативность, независимость, требовательность, критичность, надежность, выносливость, воля, настойчивость, психологическая устойчивость, самокритичность и другие подобные качества [25]. Опросник «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности» Н. П. Фетискина [25] определяет следующие мотиваторы: достижение успеха в целом, стремление к власти, тенденция к групповому признанию и уважению.

### **Результаты**

Проведенный анализ успешных практик отчасти представлен выше в рамках обзора по теме статьи. На этапе *первичной диагностики* (констатирующий этап исследования) выявлено три факта, которые были учтены на формирующем этапе.

Так, при анализе данных изучения коммуникативных и организаторских склонностей обнаружено следующее: высший уровень имеют 11 % обучающихся, высокий – 18 %, средний – 64 %, а низкий – 7 % десятиклассников. Следовательно, у десятиклассников преобладает средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Другими

словами, большая часть обучающихся десятого психолого-педагогического класса проявляет такие склонности частично, эпизодически, в зависимости от конкретной ситуации и окружения. Так, 28 % десятиклассников обладают хорошим потенциалом для освоения практико-ориентированных форм освоения программ психолого-педагогического класса. Они не только эффективно реализуют потребность в общении, но и могут организовывать совместную с другими деятельность. В то же время для 7 % обучающихся эти вопросы представляют сложность. У таких ребят отсутствуют коммуникативные и организаторские склонности. Они будут с трудом выстраивать отношения и предпочтут, чтобы другие организовывали их деятельность.

Второй факт: большинство обучающихся в качестве ведущего мотиватора выбрали «тенденцию к групповому признанию и уважению» (45 %); «достижение успеха» как ведущий мотив социально-психологической активности выбрали 34 %, а «стремление к власти» – 21 % десятиклассников ориентированных на обучение в психолого-педагогическом классе. Можно предположить, что сложный адаптационный период в профильной школе приводит к трудностям проявления лидерского потенциала обучающихся, и, как следствие, к снижению мотивации к учебе, участию в делах различной направленности, включая проекты российского движения детей и молодежи.

Третий факт, который может быть учтен при создании условий развития лидерских качеств обучающихся в условиях создания модели организации психолого-педагогических классов выявлен при анализе результатов диагностики лидерских способностей десятиклассников (на основе методики Е. Жарикова и Е. Крушельницкого). Обнаружено, что высокий уровень развития лидерских способностей проявляют 32 % десятиклассников, средний уровень – 47 %, а низкий – 21 %, что создает хорошие возможности для включенности во все компоненты модели психолого-педагогических классов. Хотя у каждого пятого десятиклассника, начинающего осваивать образовательную программу данного профиля, зафиксирован низкий уровень лидерских способностей – это потребует от педагогов более пристального внимания к таким обучающимся.

*Формирующий этап исследования.* Разработанный и реализованный в рамках РИП инновационный образовательный

проект предполагает в качестве продукта создание модели событийно насыщенной среды, в которой происходит соразвитие лидерских компетенций и профессионально значимых качеств учителей и обучающихся психолого-педагогических классов.

**Иновационное решение:** наполнение образовательной среды событиями, направленными на осознанное профессиональное самоопределение, раскрытие лидерского и творческого потенциалов обучающихся



Рисунок. Наполнение школьной среды образовательными событиями, направленными на раскрытие лидерского и творческого потенциала обучающихся и педагогов

На основе предложенной модели была разработана программа «Путь к успеху. Как вести за собой». Идея программы: для развития лидерских качеств необходимо участие обучающихся в учебной и внеучебной (внеурочной) деятельности. Среди других компонентов системы развития лидерских качеств обучающихся, дополняющих программу, необходимо отметить: а) практическую работу, участие в конкурсах; б) комплекс спортивно-оздоровительных мероприятий; в) акции духовно-нравственной и общекультурной направленности); волонтерство; г) социальное партнерство. Охарактеризуем каждый из них.

Программа «Путь к успеху. Как вести за собой» дисперсно представлена в нескольких учебных дисциплинах. На уроках обучающиеся получают возможность узнать об истории педа-

гоики и особенностях вожатского дела в России. На практике полученные знания юные педагоги и вожатые могут применить, участвуя в педагогических пробах, проходя практику в детском оздоровительном лагере «Планета детства». Внеурочные занятия по данной программе проводятся: 1) в условиях летнего оздоровительного лагеря; 2) в формате экскурсий, походов и коллективно-творческих дел; 3) в условиях поддержки детских инициатив и проектных активностей учащихся по направлениям РДДМ. Для реализации блока внеурочных занятий мы опираемся также на отечественный и зарубежный опыт подготовки вожатых для детского оздоровительного лагеря [7], в том числе на опыт работы МДЦ «Артек», ВДЦ «Орленок» и ВДЦ «Океан».

Следующий компонент модели – практическая работа, участие в конкурсах формирует у ребят лидерские качества, способствует развитию коммуникабельности, социальной адаптации [19].

Еще один компонент используется нами широко и предполагает комплекс спортивно-оздоровительных мероприятий – ученики в роли помощников педагогов. Обучающиеся, обладающие лидерскими качествами и педагогическими навыками, курируют подготовку и проведение военно-патриотической игры «Зарница» для младших школьников, вместе с педагогами разрабатывают и проводят квесты для учеников среднего звена, реализуют традиции, посвященные Всемирному дню здоровья. В течение года проводятся: спартакиада школьников, легкоатлетическая эстафета, мини-футбол (проходят под девизом РДДМ «Достигай и побеждай»). Во время работы с детьми юные педагоги и вожатые проявляют лидерские качества: способность повести за собой, умение брать ответственность, уверенность в себе, активность и энергичность.

Четвертый компонент модели раскрывает особенности акций духовно-нравственной и общекультурной направленности. Важным для развития социально-коммуникативных навыков обучающихся психолого-педагогических классов выступает приобретаемый ими опыт по организации и проведению встреч с ветеранами педагогического труда (акция «Яркие учительские судьбы»), участие в проекте «Классные встречи РДДМ» («Сто вопросов взрослому»).

Еще один компонент работы в психолого-педагогическом классе – волонтерство, которое реализуется под девизом «Благо твори». Волонтерство в детском движении имеет глубокие исторические корни. Активизировавшись в последние годы, оно приняло «традиции добровольчества в деятельности детских организаций, предшествующих периодов: скаутов дореволюционной России, пионеров СССР, участников детских объединений постсоветского периода» [16, с. 22]. Волонтеры психолого-педагогического класса оказывают помощь: ветеранам боевых действий, ветеранам педагогического труда, инвалидам и людям пожилого возраста, детям из детских домов (акции «Снежный десант», «Зеленый двор», «Вода России», «Письмо солдату», «Твори добро»). Отметим также, что волонтеры из психолого-педагогического класса являются кураторами детей с миграционной историей в обучении русскому языку как иностранному, помогая в изучении минимальной тематической группы слов, проведении экскурсий, инсценировке литературных произведений, написании проектов [4].

И наконец, еще один компонент – социальное партнерство, и прежде всего с Южно-Уральским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (участие в олимпиадах, семинарах, вебинарах, круглых столах, интернет-проектах, лекциях, проводимых ЮУрГГПУ). На протяжении двух лет ведутся педагогические наблюдения, по результатам которых прослеживается явная динамика в формировании лидерских качеств обучающихся. Подчеркнем, что логика развития лидерских способностей обучающихся в соответствии с закономерностью их онтогенеза детерминирована включенностью обучающихся в профессиональное сообщество. Социальное партнерство проявляется также в сотрудничестве обучающиеся психолого-педагогического класса с образовательной площадкой «Точка роста». Это включает создание учебно-воспитательных фильмов для школьников младшего звена («Терроризм в школе», «Поведение в экстремальных ситуациях», «Собака-друг или враг человека?»).

Проведение сравнительного анализа данных лонгитюдного исследования позволило установить, что к одиннадцатому классу заметно увеличилось количество обучающихся со сформированными лидерскими качествами, что подтверждается

результатами повторной диагностики. Возрастание уровня лидерских способностей у одиннадцатиклассников связано не только с возрастными особенностями, но и с деятельностью образовательной организации, в которой созданы условия для развития их лидерских качеств. В этом проявляется эффект вовлечения обучающихся и педагогов в сотворчество при организации дел и событий, в процессе которых происходит неформальный обмен идеями, осмысление ценностей, обучение и совершенствование организаторских умений, рефлексия процесса и результатов деятельности.

Отметим результаты вторичного замера лонгитюдного исследования уровня развития лидерских качеств обучающихся одиннадцатого психолого-педагогического класса. Высокий уровень развития лидерских способностей имеют 60 % одиннадцатиклассников, средний уровень – 40 %. При этом низкий уровень не обнаружен ни у кого из выпускников психолого-педагогического класса. Следовательно, освоение учебной и внеурочной части программы «Путь к успеху», включенность в образовательные события и мероприятия, задающие школьную событийно насыщенную среду, обеспечивающую сотворчество обучающихся – педагогов и формирование профессионально значимых ценностных ориентаций обучающихся, а также организация социально-профессиональных проб при участии обучающихся в различных форматах организаторской деятельности обеспечивает развитие лидерского потенциала обучающихся педагогических классов.

Выявлено также, что 14 % десятиклассников не имели осознанной мотивации к обучению и склонности к занятию педагогической деятельностью. Для них разработан и реализован план работы по развитию лидерских качеств, включающий в себя следующие позиции: 1) выявление причин низкой адаптации обучающихся к профильному обучению; 2) индивидуальные консультации специалистов социально-психологической службы школы; 3) введение в базисный учебный план специализированных курсов психолого-педагогической направленности, составляющей инвариантную часть содержания профильной подготовки («Психология успеха»); 4) участие в делах разной направленности, в том числе в проектах РДДМ; 5) увеличение степени вовлеченности в социальное партнер-

ство с ЮУрГГПУ; 6) участие в образовательных событиях, направленных на формирование мотивации к педагогической профессии (тематические конкурсы, квизы, семинары и встречи с педагогами). На наш взгляд, предложенный план может быть внедрен в практику работы образовательных учреждений других регионов, открывших психолого-педагогические классы.

Для полного завершения образа выпускника психолого-педагогического класса было проведено эмпирическое исследование сформированности лидерских качеств не только среди старшеклассников, но и среди педагогов (27 чел.) и студентов четвертого курса педагогического вуза (41 чел.). Среди выпускников педагогического вуза результаты распределились следующим образом: высокий уровень у 61 %, средний – у 10 %, низкий – у 29 %. Среди учителей СОШ № 1 с. Варны высокий уровень сформированности коммуникативных и организаторских качеств зафиксирован у 24 педагогов (89 % от выборки), средний уровень – у 11 %.

Социальное партнерство и волонтерство обогащают социальный опыт обучающихся, формирует у них такие лидерские качества, как умение мотивировать и вдохновлять, проактивность, умение понять особенности психологии младших школьников, организаторские способности.

По мнению А. И. Жука [8], эффективным мотивирующим фактором выбора обучающимися педагогических классов педагогической профессии являются сами педагоги, выступающие примером правильного профессионального выбора и успешной профессиональной самореализации, образцом целеустремленности, активности и общительности. Данный результат подтверждает действие механизма «отраженной субъектности» (В. А. Петровский), благодаря которому обеспечиваются взаимовлияние и поддержка ценности профессионально-личностного совершенствования педагогов и обучающихся. Именно педагоги-лидеры способствуют развитию лидерского потенциала у обучающихся.

Таким образом, материалы инновационной деятельности демонстрируют эффективность, научную и практическую значимость созданной модели событийно насыщенной среды, в которой происходит соразвитие лидерского потенциала и профессионально значимых качеств учителей и обучающихся



психолого-педагогических классов. В качестве перспективы исследования целесообразно развернуть дальнейшее лонгитюдное исследование выпускников психолого-педагогических классов. Это позволит выявить социально значимые эффекты реализации их лидерского потенциала.

### Список литературы

1. Аксенов С. И., Кузнецова С. В., Лабутин А. С. Ролевая игра как способ формирования социальной культуры учащихся психолого-педагогических классов общеобразовательной школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 4. – С. 390–394. DOI: 10.30853/ped20220069. EDN: FLFYNV
2. Бакаляр Е. Е. Гибкие навыки как слагаемые успеха в XXI веке // Учебный год. – 2020. – № 4 (62). – С. 21–23. EDN: USRAGK
3. Башаркина Е. А., Рыхтикова А. П. Анализ подходов к определению социально-личностных компетенций // Система методических ресурсов процесса развития методологической культуры учащихся: сборник научных и научно-методических статей, Могилев, 21 марта 2019 г. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2019. – С. 122–124. – EDN: EBTJRW
4. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству: из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
5. Декина Е. В., Пазухина С. В. Роль Российского движения школьников в формировании лидерских качеств обучающихся сельской школы // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2020. – № 10. – С. 1–18. DOI: 10.24411/2304–120X-2020–11069. EDN: ABGVVE
6. Елфимова М. М. Содержание временной перспективы у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости (на примере Психолого-педагогических классов) // Живая психология. – 2023. – Т. 10, № 1 (41). – С. 52–60. DOI: 10.5855/1/24136522\_2023\_10\_1\_52. EDN: HDZAKW
7. Ермолич С. Я. Социально-педагогическая работа с детьми в детских оздоровительных лагерях в XX веке // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2018. – № 1 (33). – С. 21–28. EDN: ZMFACT
8. Жук А. И. Педагогические классы в республике Беларусь – состояние и перспективы развития // Педагогические классы: опыт и перспективы: материалы III Республиканской научно-практической конференции, Минск, 05 ноября 2019 года. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2019. – С. 3–5.
9. Карпович Т. Н. К вопросу о методах активного социально-психологического обучения в процессе группового взаимодействия // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – 2015. – Т. 1, № 5–1. – С. 23–30. EDN: XXYNVZ.
10. Коломинский Я. Л., Гаркуша Е. С. Психолого-педагогические последствия полигрупповой принадлежности // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2015. – № 2 (84). – С. 20–23. EDN: PKSPLT

11. Котляров И. В. Социология лидерства. Минск: Беларуская навука, 2013. – 47 с.
12. Ладилова Н. А., Фоменко Е. А. Психолого-педагогические классы как основа воспитания педагогических кадров и фактор устойчивого развития педагогической профессии // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2022. – Т. 5, № 1(18). – С. 51–55.
13. Маркина Н. В. Событийный характер выездных форм работы с одаренными учащимися // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 35–45.
14. Маркина Н. В., Качуро И. Л. Социальная активность учащихся: теоретические конструкты, психологическая диагностика, прикладные исследования. – Челябинск: Полиграфмастер, 2019. – 84 с.
15. Маркина Н. В. Экзистенциальная психология развития одаренных учащихся. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 140 с.
16. Морозова М. И. Добровольчество как одна из традиций отечественного детского общественного движения // XXII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2018 г. Том 2. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 19–23.
17. Платонова С. М. Коллективная организаторская деятельность, или Как помочь стать взрослым // Народное образование. – 2017. – № 9–10 (1465). – С. 156–162.
18. Психология и педагогика социального творчества: коллективная монография / Д. Д. Архипова, А. В. Бабич, Д. С. Бадина [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 414 с.
19. Радевская Н. С., Радевский А. В. Формирование лидерских качеств обучающихся в процессе подготовки и участия в конкурсах // Академия профессионального образования. – 2019. – № 8 (87). – С. 73–81.
20. Расчетина С. А., Абашина А. Д., Титова Е. В. Синергетический подход к анализу и реализации социально-педагогической деятельности // Человек и образование. – 2023. – № 2(75). – С. 59–67. DOI: 10.54884/S181570410026346–5.
21. Рахматуллина Л. В., Гумерова М. М. Профильный психолого-педагогический класс как ресурс развития личности обучающихся // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S6 (41). – С. 51–52. EDN: OSKDNF
22. Сарычев С. В., Ларина Г. Н., Гайдар К. М. Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России (по материалам Всероссийской научно-практической конференции) // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43, № 1. – С. 137–142. DOI: 10.31857/S020595920018774–7.
23. Социализация и неформальное образование учащихся в детских объединениях: учеб. пособие / сост. А. М. Макарский, М. И. Морозова, Н. Н. Петушкова / науч. ред. Л. С. Нагавкина. – СПб.: ДТДиМ Колпинского района Санкт-Петербурга, 2018. – 196 с.
24. Уманский Я. Л. Психология организаторской деятельности школьников: учебник для педагогических институтов. – М.: Просвещение. – 1980. – 160 с.
25. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 320 с.
26. Фетисов А. С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Гума-

нитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 12. – С. 89–95. DOI: 10.24412/2712–827X-2022–12–89–95. EDN: PSQMSJ

27. Царева Н. П. Разговор о важном: в чем сила и значимость педагогического наследия И. П. Иванова. Страницы биографии // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2023. – № 2. – С. 5–40.

28. Шамигулова О. А., Василина Д. С., Мусифуллин С. Р. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилитации обучающихся // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2022. – № 6. – С. 58–71. DOI: 10.24412/2304–120X-2022–11044.

## References

1. Aksenov, S. I., Kuznecova, S. V., Labutin, A. S. (2022) Rolevaya igra kak sposob formirovaniya social'noj kul'tury uchashchihsya psihologo-pedagogicheskikh klassov obshcheobrazovatel'noj shkoly [Role-playing as a way of forming the social culture of students in psychological and pedagogical classes of a comprehensive school]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Questions of theory and practice*. Vol. 7. No. 4. Pp. 390–394. (In Russian). DOI: 10.30853/ped20220069. EDN: FLFYNV

2. Bakalyar, E. E. (2020) Gibkie navyki kak slagaemye uspekha v XXI veke [Flexible skills as components of success in the 21st century]. *Uchebnyj god – Academic year*. Vol. 4. No. 62. Pp. 21–23. (In Russian). EDN: USRAGK

3. Basharkina, E. A., Rykhtikova, A. P. (2019) Analiz podhodov k opredeleniyu social'no-lichnostnykh kompetencij [Analysis of approaches to determining social and personal competencies]. *Sistema metodicheskikh resursov processa razvitiya metodologicheskoy kul'tury uchashchihsya* [System of methodological resources for the development of methodological culture of students]. Collection of scientific and scientific-methodological articles, Mogilev, March 21, 2019. Mogilev: Mogilev State University named after A. A. Kuleshova, Pp. 122–124. EDN: EBTJPW

4. Volkov, I. P. (1982) *Introducing schoolchildren to creativity: from work experience* [Introducing schoolchildren to creativity: from work experience]. Moscow: Education. (In Russian)

5. Dekina, E. V., Pazukhina, S. V. (2020) Rossijskogo dvizheniya shkol'nikov v formirovanii liderskikh kachestv obuchayushchihsya sel'skoj shkoly [The role of the Russian movement of schoolchildren in the formation of leadership qualities of rural school students]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept" – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. No. 10. Pp. 1–18. DOI: 10.24411/2304–120X-2020–11069. (In Russian). EDN: ABGVVE

6. Elfimova, M. M. (2023) Soderzhanie vremennoj perspektivy u yunoshej i devushek s raznym urovnem zhiznestojkosti (na primere Psihologo-pedagogicheskikh klassov) [The content of time perspective in boys and girls with different levels of resilience (using the example of Psychological and Pedagogical Classes)]. *Zhivaya psihologiya – Living Psychology*. Vol 10. No. 1 (41). Pp. 52–60. DOI: 10.58551/24136522\_2023\_10\_1\_52. (In Russian). EDN: HDZAKW

7. Ermolich, S. Ya. (2018) Social'no-pedagogicheskaya rabota s det'mi v detskih ozdorovitel'nykh lageryah v HKH veke [Social and pedagogical work with children in children's health camps in the twentieth century]. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogika, psihologiya, metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov – Bulletin of the Minsk State Linguistic University. Series 2: Pedagogy, psychology, methods of teaching foreign languages*. No. 1 (33). Pp. 21–28. (In Russian). EDN: ZMFACT

8. Zhuk, A. I. (2019) Pedagogicheskie klassy v respublike Belarus' – sostoyanie i perspektivy razvitiya [Pedagogical classes in the Republic of Belarus – state and development prospects]. *Pedagogicheskie klassy: opyt i perspektivy* [Pedagogical classes: experience and prospects]. Materials of the III Republican Scientific and Practical Conference, Minsk, November 05, 2019. Minsk: BSPU im. M. Tanka, Pp. 3–5. (In Russian).

9. Karpovich, T. N. (2015) K voprosu o metodah aktivnogo social'no-psihologicheskogo obucheniya v processe gruppovogo vzaimodejstviya [On the issue of methods of active socio-psychological training in the process of group interaction]. *Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa – Psychological support of the educational process*. Vol. 1. No. 5–1. Pp. 23–30. (In Russian). EDN: XXYNVZ

10. Kolominsky, Ya. L., Garkusha, E. S. (2015) Psihologo-pedagogicheskie posledstviya poligruppoj prinadlezhnosti [Psychological and pedagogical consequences of multigroup affiliation]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Pedagogika. Psihologiya. Filologiya – Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*. No. 2 (84). Pp. 20–23. (In Russian).

11. Kotlyarov, I. V. (2013) *Sociologiya liderstva* [Sociology of leadership]. Minsk: Belarusskaya Navuka. (In Russian).

12. Ladilova, N. A., Fomenko, E. A. (2022) Psihologo-pedagogicheskie klassy kak osnova vospitaniya pedagogicheskikh kadrov i faktor ustojchivogo razvitiya pedagogicheskoy professii [Psychological and pedagogical classes as the basis for the education of teaching staff and a factor in the sustainable development of the teaching profession]. *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern additional professional pedagogical education*. Vol. 5. No. 1 (18). Pp. 51–55. (In Russian). EDN: EZXJGD

13. Markina, N. V. (2018) Sobytiyniy harakter vyezdnyh form raboty s odarennymi uchashchimisya [Event-based nature of away forms of work with gifted students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Leningrad State University Journal. A. S. Pushkina*. No. 2. Pp. 35–45. (In Russian).

14. Markina, N. V., Kachuro, I. L. (2019) *Social'naya aktivnost' uchashchihsya: teoreticheskie konstrukty, psihologicheskaya diagnostika, prikladnye issledovaniya* [Social activity of students: theoretical constructs, psychological diagnostics, applied research]. Chelyabinsk: Polygraphmaster. (In Russian).

15. Markina, N. V. (2019) *Ekzistencial'naya psihologiya razvitiya odaryonnyh uchashchihsya* [Existential psychology of development of gifted students]. Chelyabinsk: CHIPPKRO. (In Russian).

16. Morozova, M. I. (2018) Dobrovol'chestvo kak odna iz traditsiy otechestvennogo detskogo obshchestvennogo dvizheniya [Volunteering as one of the traditions of the domestic children's social movement]. *XXII Carskosel'skie chteniya* [XXII Tsarskoye Selo Readings]. Materials of the international scientific conference, St. Petersburg, April 23–24, 2018. Vol. 2. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 19–23. (In Russian).

17. Platonova, S. M. (2017) Kollektivnaya organizatorskaya deyatel'nost', ili Kak pomoch' stat' vzroslym [Collective organizational activities, or How to help become an adult]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*. No. 9–10(1465). Pp. 156–162. (In Russian).

18. Arkhipova, D. D., Babich, A. V., Badina, D. S. (2019) (eds) *Psihologiya i pedagogika social'nogo tvorchestva: kollektivnaya monografiya* [Psychology and ped-

agogy of social creativity: collective monograph [etc.]. St. Petersburg: Publishing house RGPU im. A. I. Herzen. (In Russian).

19. Radevskaya, N. S., Radevsky, A. V. (2019) Formirovanie liderskih kachestv obuchayushchihysya v processe podgotovki i uchastiya v konkursah [Formation of leadership qualities of students in the process of preparation and participation in competitions]. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya – Academy of Professional Education*. No. 8 (87). Pp. 73–81. (In Russian).

20. Raschetina, S. A., Abashina, A. D., Titova, E. V. (2023) Sinergeticheskij podhod k analizu i realizacii social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Synergetic approach to the analysis and implementation of social and pedagogical activities]. *Chelovek i obrazovanie – Person and Education*. No. 2 (75). Pp. 59–67. DOI: 10.54884/S181570410026346–5. (In Russian).

21. Rakhmatullina, L. V., Gumerova, M. M. (2022) Profil'nyj psihologo-pedagogicheskij klass kak resurs razvitiya lichnosti obuchayushchihysya [Profile psychological and pedagogical class as a resource for the development of students' personality]. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*. No. S6(41). Pp. 51–52. (In Russian). EDN: OSKDFH

22. Sarychev, S. V., Larina, G. N., Gaidar, K. M. (2022) Social'naya psihologiya lichnosti i gruppy v transformiruyushchejsya Rossii (po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii) [Social psychology of individuals and groups in transforming Russia (based on materials of the All-Russian scientific and practical conference)]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 43. No. 1. Pp. 137–142. DOI: 10.31857/S020595920018774–7. (In Russian).

23. Makarskij, A. M., Morozova, M. I., Petushkova, N. N. Nagavkina, L. S. (2018) (eds) *Socializaciya i neformal'noe obrazovanie uchashchihysya v detskih ob'edineniyah Ucheb. posobie* [Socialization and non-formal education of students in children's associations]. Saint-Petersburg: DTDiM Kolpinskogo rajona Sankt-Peterburga (In Russian).

24. Umanskij, YA. L. (1980) *Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nikov: uchebnik dlya pedagogicheskikh institutov* [Psychology of organizational activities of schoolchildren: a textbook for pedagogical institutes]. Moscow. Prosveshchenie. (In Russian).

25. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manujlov, G. M. (2002) *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy. (In Russian).

26. Fetisov, A. S. (2022) Psihologo-pedagogicheskie klassy kak element sistemy nepreryvnogo professional'nogo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical classes as an element of the system of continuous professional and pedagogical education]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya – Humanitarian Research. Pedagogy and psychology*. No. 12. Pp. 89–95. DOI: 10.24412/2712–827X-2022–12–89–95. (In Russian) EDN: PSQMSJ

27. Careva, N. P. (2023) Razgovor o vazhnom: v chem sila i znachimost' pedagogicheskogo naslediya I. P. Ivanova. Stranicy biografii [Talk about important things: what is the strength and significance of I. P. Ivanov's pedagogical heritage. Biography pages]. *Obrazovanie: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO – Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO*. No. 2. Pp. 5–40. (In Russian),

28. Shamigulova, O. A., Vasilina, D. S., Musifullin, S. R. (2022) Organizaciya psihologo-pedagogicheskikh klassov kak resurs lichnostnogo razvitiya i rannej pro-

[182] filizacii obuchayushchihsya [Organization of psychological and pedagogical classes as a resource for personal development and early profiling of students]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Koncept". No. 6. Pp. 58–71. DOI: 10.24412/2304–120X-2022–11044. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
25/25/30/20 %

### **Информация об авторах**

**Газарова Карина Дашдемировна** – учитель, Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова, с. Варна, Челябинская область, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0001–3320–8946, e-mail: gazarova050101@mail.ru

**Медведева Екатерина Олеговна** – учитель, Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова, с. Варна, Челябинская область, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0009–4843–2834, e-mail: medvede.catia2012@yandex.ru

**Пьяникина Екатерина Геннадьевна** – учитель, Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова, с. Варна, Челябинская область, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0007–7542–8692, e-mail: epyanikina@mail.ru

**Слободянюк Эльвира Сергеевна** – учитель, Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Героя Советского Союза М. Г. Русанова, с. Варна, Челябинская область, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0003–1868–4746, e-mail: press\_varna@mail.ru

### **Information about the authors**

**Karina D. Gazarova** – Teacher, Secondary School No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov, Varna, Chelyabinsk region, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0001–3320–8946, e-mail: gazarova050101@mail.ru

**Ekaterina O. Medvedeva** – Teacher, Secondary School No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov, Varna, Chelyabinsk region, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0009–4843–2834, e-mail: medvede.catia2012@yandex.ru

**Ekaterina G. Pyanikina** – Teacher, Secondary School No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov, Varna, Chelyabinsk region, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0007–7542–8692, e-mail: epyanikina@mail.ru

[183]

**Elvira S. Slobodyanyuk** – Teacher, Secondary School No. 1 named after Hero of the Soviet Union M. G. Rusanov, Varna, Chelyabinsk region, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0003–1868–4746, e-mail: press\_varna@mail.ru

Поступила в редакцию: 01.11.2023  
Принята к публикации: 24.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 01 November 2023  
Accepted: 24 November 2023  
Published: 29 December 2023

Научная статья  
УДК 376-051  
EDN: UYVOWP  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_184



## Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: социально-профессиональный контекст

В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова,  
А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, В. В. Хороших

*Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В условиях институциональных изменений в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связанных с имплементацией инклюзии, ключевой задачей становится кадровое обеспечение системы инклюзивного образования таких детей не только и не столько в количественном, сколько в качественном его аспекте. В данном контексте разработка проблематики профессионально-личностного статуса педагогов как участников инклюзивных образовательных отношений не должна вестись лишь в плоскости формирования и совершенствования их инклюзивных профессиональных компетенций, а требует и изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций. Но несмотря на то, что инклюзивные диспозиции опосредуют становление и реализацию инклюзивных профессиональных компетенций педагога и тем самым влияют на эффективность его деятельности в условиях инклюзии, они до настоящего времени не выступали в качестве предмета специального эмпирического исследования.

В итоге отсутствуют значимые для реализации научно обоснованной кадровой политики в сфере инклюзивного образования данные об особенностях инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций с разным социально-профессиональным статусом.

**Материалы и методы.** В качестве респондентов в исследовании выступили 608 педагогов мужского и женского пола (учителя начальной и средней школы, педагоги дополнительного образования), имеющих разный профессиональный стаж и инклюзивный опыт и работающих как в городах-мегаполисах федерального значения, так и в других городах и иных населенных пунктах.

Использованный в исследовании комплекс методик включал в себя методику самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, шкалу измерения установок в отношении инклюзивного образования Вильчински в русскоязычной адаптированной версии, экспресс-шкалу диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию и опросник профессиональных диспозиций педагога.

Полученные эмпирические данные подвергались частотному, сравнительному, корреляционному и факторному анализу. Для проведения статистической обработки использовалась программа Statistica ver. 8.0 (StatSoft).

**Результаты.** В качестве обобщенных инклюзивных диспозиций педагогов, разнонаправленно влияющих на их профессионально-личностный статус как субъектов инклюзивных образовательных отношений, выступают поддерживающая, скептическая, отрицающая и аналитическая диспозиции, определяющиеся в результате факторизации восьми соответствующих первичных диспозиций. Обобщенные инклюзивные диспозиции



педагогов не коррелируют с их возрастом и стажем профессиональной деятельности, однако обнаруживают тесные связи с профессиональными диспозициями педагогов в целом, их инклюзивными установками и параметрами психологической готовности к работе в условиях инклюзии.

Выраженность же тех или иных первичных инклюзивных диспозиций педагогов опосредуется такими их социально-профессиональными характеристиками, как принадлежность к определенной категории педагогических работников, гендерная принадлежность, тип населенного пункта, где реализуется профессионально-педагогическая деятельность, стаж педагогической деятельности и наличие инклюзивного опыта.

**Обсуждение и выводы.** Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что педагоги общеобразовательных организаций склонны наделять окружающих их педагогов теми инклюзивными диспозициями, которыми обладают сами, усиливая, однако, применительно к другим педагогам выраженность негативных инклюзивных диспозиций, а применительно к себе – напротив, позитивных.

При этом для педагогов дополнительного образования в большей степени, чем для учителей средней школы, характерны инклюзивные диспозиции, отражающие принятие ценностей и принципов инклюзии. Педагоги из числа молодых специалистов предстают как своего рода опережающая группа в аспекте проявления диспозиций, поддерживающих инклюзию, тогда как педагоги со стажем от 16 до 20 лет демонстрируют ее выраженное неприятие. Педагогам, работающим в городах-мегаполисах федерального значения, в меньшей степени, чем педагогам из иных городов и населенных пунктов, свойственны инклюзивные диспозиции, связанные с фокусированием на личностном развитии всех обучающихся – участников инклюзивного образовательного процесса, на заботе о школьниках с ОВЗ и на принятии инклюзивной философии. В свою очередь, для педагогов-мужчин более характерна индифферентная инклюзивная диспозиция, которая, кроме того, как и негативная инклюзивная диспозиция, интенсивнее проявляется у педагогов, не обладающих инклюзивным опытом.

**Ключевые слова:** инклюзивные диспозиции, педагоги общеобразовательных организаций, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивные профессиональные компетенции, инклюзивная образовательная парадигма.

**Благодарности:** Публикация подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ на 2023 г. на выполнение работы по проведению фундаментального научного исследования «Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций».

**Для цитирования:** Кантор В. З., Проект Ю. Л., Кондракова И. Э., Кошелева А. Н., Луговая В. Ф., Хороших В. В. Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: социально-профессиональный контекст // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4.– С. 184–204. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_184. EDN: UYVOWP

Original article  
UDC 376-051  
EDN: UYVOWP  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_184

## Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations: Socio-professional Context

Vitaly Z. Kantor, Yuliya L. Proekt, Irina E. Kondrakova,  
Alexandra N. Kosheleva, Violetta F. Lugovaya, Valeria V. Khoroshikh

*Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Saint-Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the context of institutional changes in the education of children with disabilities (CHwD) associated with the implementation of inclusion, the key task becomes staffing the system of inclusive education of such children not only and not so much in quantitative as in its qualitative aspect. In this way, the development of the issue of the professional and personal status of teachers as participants in inclusive educational relations should not be conducted only in the focus of the formation and improvement of their inclusive professional competencies, but also requires the study of inclusive dispositions of teachers of educational organizations. But despite the fact that inclusive dispositions mediate the formation and implementation of teacher inclusive professional competencies and, thereby, affect the effectiveness of her or his activities in conditions of inclusion, these issues have not yet acted as a subject of special empirical research.

As a result, there are no data on the features of inclusive dispositions of teachers of general education organizations with different socio-professional status that are significant for the implementation of a scientifically based personnel policy in the field of inclusive education.

**Materials and methods.** The respondents in the study were 608 male and female teachers (primary and secondary school teachers, teachers of additional education) who have different professional experience and inclusive experience and work both in megacities of federal significance and in other cities and localities.

The set of methods used in the study included the method of self-identification of teacher inclusive dispositions, a scale for measuring attitudes towards inclusive education of Wilczen-ski in the Russian-language adapted version, an express scale for diagnosing psychological readiness for inclusive education and a questionnaire of professional dispositions of a teacher.

The empirical data obtained were subjected to frequency, comparative, correlation and factor analysis. The program Statistica ver. 8.0 (StatSoft) was used for statistical processing.

**Results.** The generalized inclusive dispositions of teachers, which have a multidirectional effect on their professional and personal status as subjects of inclusive educational relations, are supportive, skeptical, negative and analytical dispositions, determined as a result of factorization of eight corresponding primary dispositions. Generalized inclusive dispositions of teachers do not correlate with their age and professional experience; however, they reveal close connections with professional dispositions of teachers in general, their inclusive attitudes and parameters of psychological readiness to work in inclusive conditions.

The severity of certain primary inclusive dispositions of teachers is mediated by their socio-professional characteristics, such as belonging to a certain category of teaching staff, gender, type of locality where professional and pedagogical activity is carried out, experience of pedagogical activity, etc.

**Discussion and conclusion.** The findings of the conducted research indicate that teachers of general education organizations tend to endow the teachers around them with the inclusive dispositions that they themselves possess, however, increasing the severity of negative inclusive dispositions in relation to other teachers, and, on the contrary, positive ones in relation to themselves.

At the same time, teachers of additional education, to a greater extent than secondary school teachers, are characterized by inclusive dispositions reflecting the acceptance of values and principles of inclusion. Young teachers appear as a kind of leading group in terms of the manifestation of dispositions supporting inclusion, while teachers with experience from 16 to 20 years demonstrate its pronounced rejection. Teachers working in metropolitan cities of federal significance, to a lesser extent than teachers from other cities and settlements, are characterized by inclusive dispositions associated with focusing on the personal development of all students.

**Key words:** Inclusive dispositions, teachers of general education organizations, inclusive education, children with disabilities, inclusive professional competencies, inclusive educational paradigm.

**Acknowledgements:** The paper is supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the 2023 state-commissioned assignment for conducting a fundamental research "Inclusive dispositions of teachers of educational organisations".

**For citation:** Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Kondrakova, I. E., Kosheleva, A. N., Lugovaya, V. F., Khoroshikh, V. V. (2023) Inkluzivnye dispozicii pedagogov obshheobrazovatel'nyh organizacij: social'no-professional'nyj kontekst [Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations: Socio-professional Context]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 184–204. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_184. EDN: UYVOWP

Институциональные изменения в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связанные с имплементацией инклюзии, закономерно актуализировали проблему кадрового обеспечения обучения и воспитания таких детей в общеобразовательных организациях. При этом речь идет не только и не столько о восполнении лишь количественного дефицита педагогических кадров для системы инклюзивного образования, сколько об удовлетворении запроса инклюзивной образовательной практики на новое качество педагога [3]. И потому кадровая политика в сфере инклюзивного образования рассматривается именно как средство повышения уровня профессиональной компетентности педагогов, ибо «развитие педагогического потенциала обусловлено эффективностью курса кадровой политики в системе инклюзивного образования, в которой ключевой фигурой всегда был и остается педагог» [11, с. 105].

Между тем, в соответствующем контексте вопросы повышения профессионально-личностного статуса педагогов должны разрабатываться не только в аспекте формирования и совершенствования их инклюзивных профессиональных компетенций, на чем традиционно фокусируется исследовательское внимание [см., напр.: 12; 18; 19; 24 и др.], но и в аспекте оптимизации их инклюзивных диспозиций.

Инклюзивная диспозиция представляет собой сложное по структуре образование, отражающее осознанную готовность, предрасположенность педагога к тем или иным оценкам ситуации и определенному поведению в условиях инклюзивной практики, детерминированную его предшествующим опытом и совокупностью личностных черт. Развитие инклюзивных диспозиций является, таким образом, не только результатом их формирования у будущего педагога в процессе овладения профессией, но и в значительной мере дериватом собственной активной личностной позиции педагога. Тем самым инклюзивные диспозиции педагога опосредуют становление и реализацию его инклюзивных профессиональных компетенций, влияя на эффективность образования детей с ОВЗ в соответствующих институциональных условиях.

Однако инклюзивные диспозиции действующих педагогов общеобразовательных организаций до настоящего времени не становилась предметом специального экспериментального изучения.

В итоге отсутствуют эмпирические данные, способные служить ориентирами для выстраивания кадровой политики в сфере инклюзивного образования детей с ОВЗ, эффективной с точки зрения оптимизации инклюзивных диспозиций педагогов. Речь идет, прежде всего, о данных, которые отражали бы особенности этих диспозиций у педагогов с разным социально-профессиональным статусом и которые тем самым могли бы быть положены в основу реализации дифференцированного подхода в соответствующей работе с педаго-

гическим персоналом общеобразовательных организаций, тем более что в плоскости инклюзивных компетенций педагогов значимость социально-профессиональных, в частности профессионально-биографических, факторов отчетливо обнаруживается [9; 20].

Таким образом, имеет место очевидное противоречие между потребностью системы образования в совершенствовании инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций и наличным уровнем научно-исследовательского обеспечения ее удовлетворения. Этим и определяется актуальность предпринятого поискового эксперимента, направленного на разрешение данного противоречия.

Его цель заключалась в том, чтобы выявить и в сравнительном плане изучить специфику инклюзивных диспозиций педагогов разных социально-профессиональных категорий.

Реализация этой цели потребовала решения задач, связанных с дифференциальной диагностикой:

- инклюзивных диспозиций педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность на разных уровнях общего образования и в сфере дополнительного образования;
- инклюзивных диспозиций педагогов, имеющих различный стаж профессиональной деятельности и инклюзивный опыт;
- инклюзивных диспозиций педагогов разной гендерной принадлежности;
- инклюзивных диспозиций педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в различных по статусу и типу городах и населенных пунктах.

В основу исследования была положена гипотеза о гетерогенности инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций в их соотнесенности с социально-профессиональными характеристиками педагогических работников.

### **Обзор литературы**

Институционализация инклюзивного образования детей с ОВЗ создала совершенно особую как в концептуальном, так и в практическом плане ситуацию взаимодействия общей и специальной (коррекционной) педагогики, фактически вызвав к жизни новую образовательную парадигму [17].

При этом очевидно, что воплощение данной парадигмы преломляется через деятельность педагога, чем обуславливается комплекс специфических профессионально-личностных требований к нему. «Инклюзивной школе, – отмечает С. А. Котова, – нужны свои, особенные учителя. Речь идет о специалистах совершенно нового типа, ... которые смогут подготовить каждого ученика к беспрепятственному включению во все виды общественной жизни. Они должны обла-

[190] дать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими подлинное, а не формальное включение учеников в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи»<sup>1</sup>.

Между тем «ограниченность профессиональной компетентности обнаруживается, как только мы входим в пространство смыслов профессиональной деятельности педагога» [16, с. 128]. Следовательно, в контексте эффективности деятельности педагога речь должна идти и о соответствующих смысловых структурах его личности.

Коль скоро в качестве личностных структур, которые посредством порождения личностных смыслов способствуют выработке личностной стратегии достижения целей профессиональной деятельности, выступают профессиональные диспозиции [1], то в разрезе деятельности педагога в условиях инклюзии ключевое значение приобретают его инклюзивные диспозиции как особый вид профессиональных диспозиций.

При этом исследования, проведенные в близкой категориальной плоскости, – а категория диспозиции как таковая близка с категориями установки (аттитуда) и отношения, хотя и не тождественна им [1], – свидетельствуют о том, что эффективность и успешность реализации педагогами инклюзивного образовательного процесса специфически опосредуется их гендерными, возрастными характеристиками, профессиональным стажем, предметным профилем, опытом взаимодействия с лицами с ОВЗ и др. [2; 21–23]. К тому же в контексте установок или отношения педагогов к инклюзивному образованию детей с ОВЗ выстраивается их типология, когда наряду с педагогами-«реалистами» могут дифференцироваться либо «энтузиасты» и «пессимисты» [7], либо «романтики» и «критики» инклюзии [4], причем у принадлежности педагогов к той или иной типологической группе опять-таки обнаруживаются некоторые социально-профессиональные предикторы.

В свете этого очевидной становится необходимость экспериментального изучения в соответствующем ракурсе инклюзивных диспозиций действующих педагогов общеобразовательных организаций, тем более что эмпирические данные указывают на недостаточную эффективность формирования таких диспозиций у будущих учителей в рамках вузовской подготовки педагогических кадров [8].

### **Материалы и методы**

Реализованное в русле инклюзивной образовательной парадигмы исследование в эмпирическом его аспекте строилось на основе количественного дизайна.

<sup>1</sup> Котова С. А. Проблемы инклюзивного образования // Аккредитация в образовании [Электронный ресурс]. URL: [https://akvobr.ru/problemny\\_inkluzivnogo\\_obrazovania.html](https://akvobr.ru/problemny_inkluzivnogo_obrazovania.html) (дата обращения: 1.11.2023).

В качестве респондентов в нем выступили в общей сложности 608 педагогов (557 женщин и 51 мужчина), работающих в общеобразовательных организациях (183 учителя начальной школы, 330 учителей средней школы и 95 педагогов дополнительного образования). Средний возраст участников исследования составил 44,3 года (стандартное отклонение – 12,5).

Наиболее многочисленной категорией респондентов, 44,9 % выборки, явились педагоги с профессиональным стажем более 20 лет. Стаж до 5 лет имели 21,7 % участников исследования, стаж от 6 до 10 лет – 16,8 %, стаж от 11 до 15 лет – 8,7 % и, наконец, стаж от 16 до 20 лет – 7,9 %.

55,1 % участников исследования, по их сведениям, обладают опытом работы в условиях инклюзии.

При этом преобладающую часть выборки, 68,4 % (416 чел.), составили педагоги, работающие в городах-мегаполисах федерального значения – Москве и Санкт-Петербурге. 13,0 % респондентов (79 чел.) осуществляют трудовую деятельность в образовательных организациях, функционирующих в других городах с населением более 1 миллиона жителей, а 18,6 % (113 чел.) – в образовательных организациях, функционирующих в средних и малых городах и иных населенных пунктах. В целом исследованием были охвачены педагоги, представляющие 7 федеральных округов России – Северо-Западный (67,6 % выборки), Южный (9,6 % выборки), Центральный (9,5 % выборки), Приволжский (6,2 % выборки), Уральский (3,6 % выборки), Сибирский (2,0 % выборки) и Дальневосточный (1,5 % выборки).

Использованный в исследовании комплекс методик включал в себя методику самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, шкалу измерения установок в отношении инклюзивного образования Вильчински [25] в русскоязычной адаптированной версии, экспресс-шкалу диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию [10] и авторский опросник профессиональных диспозиций педагога [8].

Методика самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога была разработана исходя из результатов пилотного поисково-констатирующего эксперимента, свидетельствующих о наличии восьми типов инклюзивных диспозиций педагога, а именно:

- детоцентрированной диспозиции, отражающей смысловой фокус педагога на расширении образовательных возможностей и возможностей социализации школьников с ОВЗ;
- мировоззренческой диспозиции, центральным звеном которой является понимание инклюзии как нормы современного общества и инструмента реализации образовательных прав каждого человека;
- лично-ориентированной диспозиции, сфокусированной на социально-психологических измерениях инклюзии и ее возможно-

[192] стях в повышении личностной зрелости всех участников инклюзивных образовательных отношений;

- системоцентрированной диспозиции, связанной с рассмотрением инклюзии как открывающейся перспективы развития системы образования в целом;

- аналитической диспозиции, при которой принятие инклюзии сопровождается рефлексией ее возможных ограничений и необходимых для ее реализации условий;

- скептической диспозиции, чей смысловой фокус проявляется в выраженных сомнениях и негативных реакциях относительно обеспечения инклюзивного образования и возможностей его реализации на практике;

- негативной диспозиции, проявляющейся в выраженном неприятии инклюзивного образования и отрицании самой возможности интеграции школьников ОВЗ в образовательное пространство массовой школы;

- индифферентной диспозиции, отражающей отказ от рефлексии инклюзивного образования, отсутствие каких-либо эмоциональных и моральных его оценок, безразличное отношение к нему.

В соответствии с данной методикой респонденту предлагалось познакомиться с портретными описаниями педагогов, воплощающих эти диспозиции, и оценить – на основе 6-балльной шкалы Ликерта (1 – совсем не похоже; 6 – очень похоже) – степень их сходства, во-первых, с ним самим, а во-вторых – с большинством педагогов.

Шкала измерения установок в отношении инклюзивного образования Вильчински предполагает оценку респондентом приемлемости обучения в массовой школе детей с различными отклонениями от условной нормы – нарушениями сенсорной и моторной сфер (шкала «физическая сфера»), ментальными нарушениями (шкала «интеллектуальная сфера»), нарушениями поведения (шкала «поведение») и нарушениями в коммуникации (шкала «коммуникация»). Эта оценка осуществляется на основе 6-балльной шкалы Ликерта (1 – абсолютно не следует обучать; 6 – конечно, следует обучать).

Экспресс-шкала диагностики психологической готовности к инклюзивному образованию построена на изучении позиции респондента применительно к различным параметрам реализации инклюзии в образовании, будь то самооценка профессиональных знаний и навыков, необходимых для осуществления инклюзивного образования («субъективная оценка готовности»); убеждения относительно целесообразности инклюзивного образования («убеждения»); принятие ценностей инклюзии в образовании («ценности») и эмоциональный комфорт при взаимодействии со школьниками с ОВЗ («эмоциональное принятие»). Предложенные соответствующие утверждения респондент должен был оценить по степени согласия



с ними в рамках 10-балльной шкалы, где 1 – абсолютно не согласен, а 10 – полностью согласен.

Наконец, опросник профессиональных диспозиций педагога включал в свой состав пять шкал, характеризующих смысловые установки участника исследования по отношению к его собственной деятельности, обучающимся, сотрудничеству с коллегами, реализуемому им учебному предмету и инклюзии. Респондентам предлагалось оценить степень проявления представленных характеристик в соответствии с 10-балльной шкалой, где 1 – совсем не характерно для меня, 10 – в абсолютной степени характерно для меня.

Респонденты также отвечали на вопросы анкеты, касающиеся их социально-профессиональных, в частности социально-демографических, характеристик.

Полученные эмпирические данные подвергались частотному, сравнительному, корреляционному и факторному анализу. Для проведения статистической обработки использовалась программа Statistica ver. 8.0 (StatSoft).

## Результаты

Сравнительный анализ результатов, полученных с помощью методики самоидентификации инклюзивных диспозиций педагога, свидетельствуют о том, что педагоги разграничивают собственные инклюзивные диспозиции и репрезентации этих диспозиций в педагогическом сообществе (см. рис. 1).

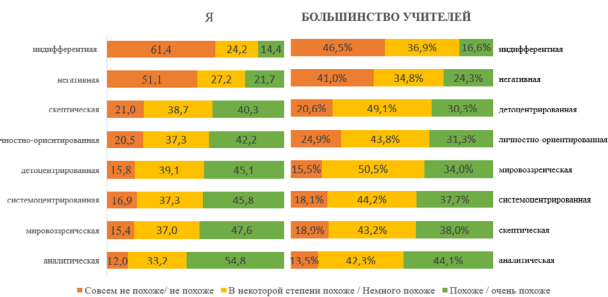


Рис. 1. Частоты оценок выраженности инклюзивных диспозиций педагогов

Так, если согласно самооценке респондентов наиболее выраженными инклюзивными диспозициями оказываются аналитическая, мировоззренческая и системоцентрированная диспозиции, а скептическая, негативная и индифферентная диспозиции скорее отрицаются, то по оценкам, касающимся педагогического сообщества, в число ведущих, наряду с аналитической и системоцентрированной диспозициями,

194 | входит и скептическая диспозиция, тогда как индифферентная, негативная и детоцентрированная диспозиции предстают редуцированными.

При этом с помощью критерия W Вилкоксона в данных оценках обнаруживаются достоверные сдвиги (см. табл. 1): у себя участники исследования достоверно выше оценивают выраженность детоцентрированной, аналитической, личностно-ориентированной, мировоззренческой и системоцентрированной инклюзивных диспозиций, в то время как у большинства других педагогов – негативной и индифферентной инклюзивных диспозиций.

Таблица 1

Описательные статистики оценок выраженности инклюзивных диспозиций педагогов

| Инклюзивные диспозиции    |                       | $\bar{x}$ | Me   | SD   | SE     | W        |
|---------------------------|-----------------------|-----------|------|------|--------|----------|
| Детоцентрированная        | Я                     | 4,07      | 4,00 | 1,50 | 0,0677 | 17802*** |
|                           | Большинство педагогов | 3,76      | 4,00 | 1,36 | 0,0614 |          |
| Мировоззренческая         | Я                     | 4,11      | 4,00 | 1,44 | 0,0659 | 11121*** |
|                           | Большинство педагогов | 3,90      | 4,00 | 1,31 | 0,0600 |          |
| Индифферентная            | Я                     | 2,60      | 2,00 | 1,47 | 0,0660 | 12446*** |
|                           | Большинство педагогов | 3,00      | 3,00 | 1,46 | 0,0655 |          |
| Аналитическая             | Я                     | 4,37      | 5,00 | 1,39 | 0,0624 | 10044*** |
|                           | Большинство педагогов | 4,17      | 4,00 | 1,29 | 0,0580 |          |
| Негативная                | Я                     | 2,93      | 2,00 | 1,67 | 0,0749 | 9643***  |
|                           | Большинство педагогов | 3,31      | 3,00 | 1,58 | 0,0705 |          |
| Личностно ориентированная | Я                     | 3,94      | 4,00 | 1,47 | 0,0654 | 7802***  |
|                           | Большинство педагогов | 3,74      | 4,00 | 1,38 | 0,0617 |          |
| Скептическая              | Я                     | 3,98      | 4,00 | 1,50 | 0,0665 | 4790     |
|                           | Большинство педагогов | 3,98      | 4,00 | 1,38 | 0,0609 |          |
| Системоцентрированная     | Я                     | 4,08      | 4,00 | 1,40 | 0,0624 | 6006***  |
|                           | Большинство педагогов | 3,94      | 4,00 | 1,33 | 0,0592 |          |

Условные обозначения:  $\bar{x}$  – среднее значение; Me – медиана; SD – стандартное отклонение; SE – стандартная ошибка среднего; W – критерий Вилкоксона; \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Вместе с тем, самооценка выраженности инклюзивных диспозиций педагогов опосредуется рядом их социально-профессиональных характеристик, о чем свидетельствуют значения критерия H Крускала-Уоллиса (см. табл. 2).

Так, что касается фактора категории педагогических работников, то (см. рис. 2) детоцентрированная, мировоззренческая и системоцентрированная инклюзивные диспозиции в наименьшей степени выражены у учителей средней школы, а в наибольшей – у педагогов дополнительного образования.

Кроме того, выраженность инклюзивных диспозиций зависит также от стажа педагогической деятельности и типа населенного пункта, где работает педагог (см. рис. 3).

Таблица 2

Результаты вычисления критерия Н Крускала-Уоллиса по сопоставляемым социально-профессиональным факторам

| Инклюзивные диспозиции    | Критерий Н Крускала-Уоллиса |          |          |          |           |
|---------------------------|-----------------------------|----------|----------|----------|-----------|
|                           | 1                           | 2        | 3        | 4        | 5         |
| Детоцентрированная        | 12,00 **                    | 11,39 *  | 11,90 ** | 0,13     | 1,81      |
| Мировоззренческая         | 7,97 *                      | 10,35 *  | 9,04 *   | 0,19     | 2,96      |
| Индифферентная            | 3,55                        | 4,56     | 2,77     | 10,05 ** | 12,25 *** |
| Аналитическая             | 5,04                        | 2,21     | 0,53     | 1,83     | 5,13 *    |
| Негативная                | 1,87                        | 18,05 ** | 2,72     | 0,00     | 4,22 *    |
| Личностно ориентированная | 4,05                        | 6,39     | 9,76 **  | 2,25     | 2,28      |
| Скептическая              | 0,71                        | 9,04     | 6,37 *   | 0,62     | 0,03      |
| Системоцентрированная     | 6,85 *                      | 9,70 *   | 4,37     | 0,05     | 0,88      |

Условные обозначения: 1 – категория педагогических работников; 2 – стаж педагогической деятельности; 3 – тип населенного пункта; 4 – пол; 5 – наличие опыта работы в условиях инклюзии; \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

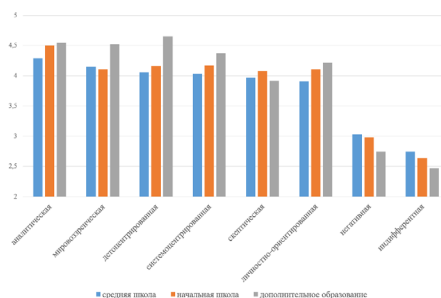


Рис. 2. Выраженность инклюзивных диспозиций у различных категорий педагогических работников

Детоцентрированная, мировоззренческая и системоцентрированная инклюзивные диспозиции в наибольшей степени выражены у молодых педагогов, тогда как негативная диспозиция – у педагогов со стажем от 16 до 20 лет. К тому же у последних на уровне тенденции проявляется и большая выраженность скептической диспозиции. С другой стороны, скептическая диспозиция выражена в большей мере у педагогов, работающих в мегаполисах, их же характеризуют редуцированные детоцентрированная, личностно-центрированная

196] и мировоззренческая диспозиции. Применительно же к педагогам, работающим в малых и средних городах, а также сельских поселениях, имеет место обратная ситуация.

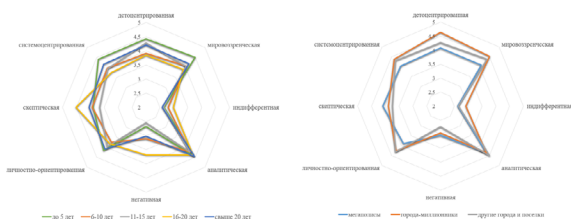


Рис. 3. Выраженность инклюзивных диспозиций в зависимости от профессионального стажа педагога и типа населенного пункта, где он работает

В свою очередь, достоверные различия обнаруживаются и в гендерной плоскости: для педагогов-мужчин более характерна индифферентная инклюзивная диспозиция. Наконец, что касается наличия или отсутствия у педагога опыта работы в условиях инклюзии, то индифферентная и негативная инклюзивные диспозиции в большей степени выражены у педагогов, не обладающих подобным опытом, тогда как те педагоги, у кого такой опыт есть, в большей мере проявляют аналитическую диспозицию.

Между тем факторный анализ, осуществленный на основе метода главных компонент и вращения Варимакс, позволил выявить обобщенные (вторичные) инклюзивные диспозиции педагогов.

Проверка адекватности проведения факторного анализа показала приемлемость данной статистической процедуры (критерий адекватности выборки Кайзара–Мейера–Олкина (КМО) равен 0,78, критерий сферичности Барлетта равен 5881;  $p < 0,001$ ). В результате была получена четырехфакторная структура, объясняющая 67,9 % общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 32,1 % общей дисперсии, составили инклюзивные диспозиции, отражающие инклюзивную философию в тех ее аспектах, которые связаны с потенциалом инклюзивного процесса в плане развития личности всех его участников, удовлетворения образовательных потребностей и расширения возможностей социализации школьников с ОВЗ, с принятием идей об основополагающей роли инклюзии в построении современного общества и ее значимости для развития системы образования в целом. Такие диспозиции выступают как присущие и самому педагогу, и окружающему его педагогическому сообществу. В целом данный фактор может быть назван «Поддерживающая инклюзивная диспозиция».

Факторная структура инклюзивных диспозиций педагогов

| Инклюзивные диспозиции                           | Факторы |       |       |       |
|--|---------|-------|-------|-------|
|  | 1       | 2     | 3     | 4     |
| Личностно ориентированная / Я                    | 0.793   |       |       |       |
| Детоцентрированная / Я                           | 0.788   |       |       |       |
| Мировоззренческая / Я                            | 0.783   |       |       |       |
| Мировоззренческая / Большинство учителей         | 0.769   |       |       |       |
| Личностно ориентированная / Большинство учителей | 0.764   |       |       |       |
| Детоцентрированная / Большинство учителей        | 0.755   |       |       |       |
| Системоцентрированная / Я                        | 0.718   |       |       |       |
| Системоцентрированная / Большинство учителей     | 0.689   |       |       |       |
| Скептическая / Большинство учителей              |         | 0.941 |       |       |
| Скептическая / Я                                 |         | 0.834 |       |       |
| Индифферентная / Я                               |         |       | 0.858 |       |
| Индифферентная / Большинство учителей            |         |       | 0.766 |       |
| Негативная / Я                                   |         |       | 0.493 |       |
| Негативная / Большинство учителей                |         |       | 0.461 |       |
| Аналитическая / Я                                |         |       |       | 0.958 |
| Аналитическая / Большинство учителей             |         |       |       | 0.713 |

Второй фактор, объясняющий 12,6 % общей дисперсии, по сути отождествляется с единственной инклюзивной диспозицией, а именно скептической, обнаруживающейся и в самооценке педагогов, и в их отраженной оценке диспозиций профессионального сообщества. В связи с этим данный фактор предстает как «Скептическая инклюзивная диспозиция».

Третий фактор, также объясняющий 12,6 % общей дисперсии, включил инклюзивные диспозиции, характеризующие отказ от инклюзивных ценностей, выражающийся в форме либо открытого проявления их неприятия (негативная инклюзивная диспозиция), либо игнорирования инклюзии как возможной образовательной практики (индифферентная инклюзивная диспозиция). При этом здесь также наблюдается согласованность самооценки педагогов и отраженной оценки диспозиций педагогического сообщества. Данный фактор может быть определен как «Отрицающая инклюзивная диспозиция».

Наконец, четвертый фактор, объясняющий 10,6 % общей дисперсии, представлен самооценкой выраженности аналитической инклюзивной диспозиции в разрезе самосознания и профессионального сознания сообщества педагогов. Его правомерно дефинировать как «Аналитическую инклюзивную диспозицию».

Таким образом, структура обобщенных (вторичных) инклюзивных диспозиций педагогов включает в себя поддерживающую, скептическую, отрицающую и аналитическую инклюзивные диспозициями.

При этом, как показали результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, обобщенные инклюзивные диспозиции педагогов не связаны с их возрастом и стажем профессиональной деятельности; однако имеют место тесные связи между инклюзивными диспозициями и профессиональными диспозициями педагогов, их инклюзивными установками и параметрами психологической готовности к работе в условиях инклюзии (см. табл. 4).

Таблица 4  
Взаимосвязь инклюзивных диспозиций, инклюзивных установок, психологической готовности к работе в условиях инклюзии и профессиональных диспозиций педагогов

| Параметры профессионального самосознания педагога | Обобщенные инклюзивные диспозиции |            |            |           |
|---|-----------------------------------|------------|------------|-----------|
|   | 1                                 | 2          | 3          | 4         |
| Физическая сфера                                  | 0,454 ***                         | -0,161 *** | -0,046     | 0,079     |
| Интеллектуальная сфера                            | 0,461 ***                         | -0,145 **  | -0,031     | 0,144 **  |
| Поведение   | 0,322 ***                         | -0,064     | 0,031      | 0,144 **  |
| Коммуникация                                      | 0,189 ***                         | -0,013     | -0,101 *   | 0,182 *** |
| Субъективная оценка                               | 0,497 ***                         | -0,146 **  | -0,205 *** | 0,125 **  |
| Убеждения   | 0,679 ***                         | -0,254 *** | -0,24 ***  | 0,161 *** |
| Эмоциональное принятие                            | 0,221 ***                         | -0,237 *** | -0,328 *** | 0,086     |
| Ценности  | 0,237 ***                         | -0,058     | -0,17 ***  | 0,218 *** |
| Самосознание                                      | 0,078                             | -0,024     | -0,202 *** | 0,140 **  |
| Сотрудничество                                    | 0,073                             | -0,011     | -0,217 *** | 0,109 *   |
| Преподавание                                      | 0,125 **                          | -0,019     | -0,21 ***  | 0,139 **  |
| Обучающиеся                                       | 0,074                             | 0,021      | -0,205 *** | 0,160 *** |
| Инклюзия  | 0,338 ***                         | -0,111 *   | -0,25 ***  | 0,103 *   |
| Возраст   | -0,069                            | 0,09       | -0,023     | 0,071     |
| Стаж педагогической деятельности                  | -0,033                            | 0,088      | 0,045      | 0,058     |

Условные обозначения: 1 – поддерживающая инклюзивная диспозиция; 2 – скептическая инклюзивная диспозиция; 3 – отрицающая инклюзивная диспозиция; 4 – аналитическая инклюзивная диспозиция, \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

Так, что ожидаемо, поддерживающая инклюзивная диспозиция педагога тесно связана со всеми характеристиками психологической готовности к работе в условиях инклюзии, а также с инклюзивными установками. Педагоги с выраженной данной диспозицией в большей степени склонны считать возможным и должным обучение детей с ОВЗ в массовой школе, полагать себя обладающими необходимым

профессиональным потенциалом для работы в условиях инклюзии; они разделяют инклюзивные ценности и убеждены в целесообразности инклюзивного образования. При этом таких педагогов в большей степени характеризуют готовность совершенствовать качество преподавания и интерес к своему предметному полю.

Педагоги же, проявляющие выраженную скептическую инклюзивную диспозицию, склонны, скорее, отрицать возможность обучения школьников с нарушениями интеллектуальной, сенсомоторной и двигательной сфер в массовой школе. Им свойственно ниже оценивать свой профессиональный потенциал применительно к работе с такими детьми, испытывать эмоциональный дискомфорт при взаимодействии с ними; они убеждены в нецелесообразности инклюзивного образования и чуждости инклюзивного принципа в образовании.

Педагогам, имеющим выраженную отрицающую профессиональную диспозицию, свойственны низкие оценки всех параметров психологической готовности к работе в условиях инклюзии и характеристик педагогических профессиональных диспозиций, что выражается в редуцированной самооценке себя как профессионала, недостаточной готовности сотрудничать с коллегами и взаимодействовать с обучающимися, снижении интереса к своему предмету и методикам его преподавания, а также в недостаточной готовности к развитию своих компетенций в работе с школьниками с ОВЗ.

Наконец, аналитическая инклюзивная диспозиция, напротив, прямо связана с профессиональными диспозициями педагогов: педагоги, характеризующиеся высоким уровнем профессиональных диспозиций, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельность, в большей мере предрасположены к анализу инклюзивного процесса и необходимых для его осуществления условий. Они в большей степени склонны признавать возможным и должным обучение в массовой школе детей с интеллектуальными, поведенческими и коммуникативными нарушениями, однако их отношение к школьникам с нарушениями сенсомоторной и двигательной сферы и эмоциональный отклик на взаимодействие со школьниками с ОВЗ могут быть различными и не согласуются с выраженностью данной диспозиции.

### **Обсуждение и выводы**

Проведенное исследование было направлено на восполнение дефицита эмпирически фундированных представлений об инклюзивных диспозициях педагогов различных социально-профессиональных категорий.

Его результаты свидетельствуют о том, что в целом педагоги склонны, с одной стороны, наделять педагогическое сообщество теми инклюзивными диспозициями, которыми обладают сами, но с другой – усиливать при оценке коллективного педагогического сознания роль инклюзивных диспозиций, препятствующих воплощению инклюзивного принципа,

[200] тогда как применительно к их собственному профессиональному самосознанию в оценке обнаруживается бóльшая выраженность инклюзивных диспозиций, напротив, обеспечивающих реализацию инклюзии.

При этом полученные данные указывают на существенное влияние социально-профессиональных факторов на формирование и проявление инклюзивных диспозиций педагогов.

Так, для педагогов дополнительного образования в наибольшей степени характерны инклюзивные диспозиции, отражающие принятие философии инклюзивного образования, признание равного доступа детей к образованию вне зависимости от особенностей их психофизического развития, в то время как применительно к учителям средней школы имеет место прямо противоположная ситуация. Она может объясняться целым рядом лежащих в разных плоскостях причин – от искаженного представления учителей о школьниках с ОВЗ и их личностной неготовности к взаимодействию с такими школьниками до высокой педагогической нагрузки учителя на фоне многочисленности и разнородности контингента обучающихся, с которыми он взаимодействует, и вхождения этих обучающихся в психологически сложный онтогенетический период, а именно – в подростковый возраст [13; 14]. Педагоги же дополнительного образования и учителя начальной школы длительное время посвящают обучению одной и той же группы детей: «Учитель младших классов, – отмечают И. С. Самохин и М. Г. Сергеева, – проводит со своими подопечными так много времени, что не может проявлять себя только как работник, представитель определенной методики» [15]. Этим создаются благоприятные предпосылки для индивидуализации обучения, углубленного понимания образовательных потребностей каждого обучающегося.

Между тем педагоги – молодые специалисты в большей степени проявляют поддерживающие инклюзию диспозиции. Данное обстоятельство, однако, носит амбивалентный характер. Оно может свидетельствовать не только об уже достигнутой зрелости профессиональной позиции, но одновременно и о недостаточной сформированности профессиональных компетенций, требующихся для работы в условиях инклюзии [14], что, в свою очередь, способно порождать противоречие между намерениями педагога и имеющимися у него профессионально-личностными ресурсами для их реализации.

Еще более значимой проблемой является выраженное неприятие инклюзии педагогами той – по профессиональному опыту – категории, которая призвана играть основополагающую роль в образовательной практике – речь идет о педагогах со стажем от 16 до 20 лет. Этот факт может свидетельствовать о некоем кризисе профессионального развития на данном этапе трудовой деятельности педагога, причем корреляционный анализ подтверждает редуцирование и других его профессиональных диспозиций, обеспечивающих эффективность



работы. Данный кризис, однако, преодолевается в дальнейшем, ибо педагоги с профессиональным стажем свыше 20 лет демонстрируют большую склонность к принятию инклюзии.

В то же время педагогам, работающим в городах-мегаполисах федерального значения, в меньшей степени свойственно проявлять инклюзивные диспозиции, характеризующие фокус внимания на развитии личности обучающихся с ОВЗ и нормотипичных обучающихся, заботе об обучающихся с ОВЗ и принятии инклюзивной философии. Напротив, в большей мере подобные инклюзивные диспозиции выражены у педагогов из иных городов и сельских поселений. Подобная неоптимальность профессионально-личностного статуса педагогов, работающих в городах-мегаполисах, может быть опосредованно связана со спецификой образа жизни в таких городах, где имеет место особая интенсивность социально-модернизационных процессов, большая неоднородность информационного и культурного пространства, этническое и конфессиональное разнообразие [6], что приводит к повышению стрессогенности профессиональной деятельности [5], и педагогическая деятельность не является здесь исключением. Тем самым в данном контексте актуализируется вопрос о зависимости характера инклюзивных диспозиций педагога от его психологического благополучия.

Таким образом, были реализованы содержательно-целевые установки исследования, причем полученные результаты в полной мере подтверждают положенную в его основу гипотезу.

#### Список литературы

1. Абакумова И. В., Савченко Н. А. Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. – 2008. – № 5(1). – С. 23–32. DOI: 10.21702/rj.2008.1.2.
2. Айсина Р. М., Нестерова А. А., Сулова Т. Ф., Хитрюк В. В. Attitudes педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 10. – С. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210
3. Билялов Д. Н., Мовкеебаева З. А., Дюсенбаева Б. А., Дузелбаева А. Б., Хамитова Д. С., Оразбаева Г. С. Состояние подготовки и обеспечения специальными педагогами инклюзивного процесса в Казахстанских общеобразовательных организациях // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 1. – С. 30–35.
4. Волосникова Л. М., Игнатжева С. В., Федина Л. В., Брук Ж. Ю. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования. – 2022. – № 2. – С. 60–87. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-60-87
5. Глебов В. В. Учителя столичного мегаполиса: функциональное состояние и адаптационные процессы // Акмеология. – 2014. – № 4 (52). – С. 63–66.
6. Гончаров С. А., Чукуров А. Ю., Королева Н. Н., Проект Ю. Л. Современный полиэтничный город как пространство угроз и возможностей // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 18–26.
7. Исакова Б. С., Присяжнюк Д. И., Зангиева И. К. Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ // Мир России. – 2023. – Т. 32. – № 2. – С. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51
8. Кантор В. З., Проект Ю. Л., Антропов А. П., Кондракова И. Э. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 10. – С. 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-44
9. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: компетенции педагога в оценках учителей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2021. – № 46. – С. 1–12.

10. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Ценностно-мотивационный профиль личности педагога инклюзивной образовательной организации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 4. – С. 243–257. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-243-257
11. Коблева А. Л., Морозова Т. П., Ореховская Е. В. Кадровая политика как инструмент перехода к инклюзивному образованию // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 1. – С. 104–106.
12. Линкер Г. Р., Юсупова Ю. М. Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 79–89.
13. Менщикова И. А., Погорелов Д. Н. Социально-перцептивные аспекты профессиональных барьеров педагогов, работающих с учащимися с расстройствами аутистического спектра // Вестник Академии энциклопедических наук. – 2017. – № 3. – С. 49–56.
14. Панфилов М. С. Основные проблемы педагогов в условиях осуществления инклюзивного образования на территории России // Наука и школа. – 2022. – № 5. – С. 153–161. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-153-161.
15. Самохин И. С., Сергеева М. Г. Методологические подходы и эффективность развития инклюзивного образования в России (фрагменты монографии) // Профессиональное образование и общество. – 2018. – № 1 (25). – С. 8–84.
16. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
17. Шевелёва Д. Е. Инклюзия – трансформация возможностей: сближение общей и специальной педагогики // Народное образование. – 2020. – № 5 (1482). – С. 25–32.
18. Юрченко Ю. В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 207–214. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.029
19. Bocci F., Guerini I., Travaglini A. Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs // Form@ re-Open Journal per la formazione in rete. – 2021. – Vol. 21. – No. 1. – С. 8–23. DOI: 10.13128/form-10463
20. Kütker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgmeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext // Empirische Sonderpädagogik. – 2021. – Vol. 13. – No. 1. – С. 56–74. DOI: 10.25656/01:23571
21. Park M., Chitoyo M. An examination of teacher attitudes towards children with autism // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2011. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 70–78. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
22. Saloviita T. Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education // Support for learning. – 2019. – Vol. 34. – No. 4. – Pp. 433–442. DOI: 10.1111/1467-9604.12277
23. Saloviita T. Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland // Scandinavian journal of educational research. – 2020. – Vol. 64. – No. 2. – Pp. 270–282. DOI: 10.1080/00313831.2018.154181943
24. Unverferth M., Rank A., Weiß V. Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen: Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer\_innenbildung für schulische Inklusion // Herausforderung Lehrer\* innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. – 2019. – Vol. 2. – No. 3. – С. 214–232. DOI: 10.4119/hlz-2470
25. Wilczenski F. L. Measuring attitudes toward inclusive education // Psychology in the Schools. – 1992. – Vol. 29. – No. 4. – Pp. 306–312. DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1

## References

1. Abakumova, I. V., Savchenko, N. A. (2008) Professional'nye dispozicii kak komponent lichnostnogo stanovlenija [Professional dispositions as a component of personal formation]. *Rossijskij psihologičeskij žurnal – Russian Psychological Journal*, Vol. 5, No. 1, Pp. 23–32. DOI: 10.21702/rpj.2008.1.2 (In Russian).
2. Aysina, R. M., Nesterova, A. A., Suslova, T. F., Khitryuk, V. V. (2019) Attitudj pedagogov v otnoshenii inkljuzivnogo obrazovanija detej s RAS: obzor otechestvennyh i zarubežnyh issledovanij [Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research]. *Obrazovanie i nauka – The Education and science journal*, Vol. 21 (10), Pp. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210 (In Russian).
3. Bityalov, D. N., Movkebaeva, Z. A., Dyusenbaeva, B. A., Duzelbaeva, A. B., Khamitova, D. S., Orazava, G. S. (2023) Sostojanie podgotovki i obespečenija special'nymi pedagogami inkljuzivnogo processa v Kazahstanskij obshheobrazovatel'nyh organizacijah [The state of preparation and provision of inclusive process by special teachers in kazakhstan general education organizations]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogičeskie nauki – Scientific Review. Pedagogical science*, No. 1, Pp. 30–35, (In Russian).
4. Volosnikova, L. M., Ignatjeva, S. V., Fedina, L. V., Bruk, Z. Yu. (2022) Uchitel' v inkljuzivnom klasse: vzaimosvjaz' otnoshenija k inkljuzii s udovletvorennost'ju rabotj [Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction]. *Voprosy obrazovanija – Educational Studies*, No. 2, Pp. 60–87. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-2-60-87 (In Russian).

5. Glebov, V. V. (2014) Uchitelja stolichnogo megapolisa: funkcional'noe sostojanie i adaptacionnye processy [Teachers of the capital megalopolis: functional state and adaptation processes of school]. *Akmeologija – Acmeology*. No. 4 (52). Pp. 63–66. (In Russian).
6. Goncharov, S. A., Chukurov, A. Yu., Koroleva, N. N., Proekt, Yu. L. (2017) Sovremennyy poliethnichnyy gorod kak prostranstvo ugroz i vozmozhnostej: antropologicheskie izmereniya zhiznЕННОj sredy sovremennogo megapolisa [Modern multi-ethnic megalopolis as the space of threats and possibilities: anthropological dimensions of the living environment of modern metropolis]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologopedagogicheskie nauki – Bulletin of Pskov State University. Series: Psychologopedagogical sciences*. No. 5. Pp. 18–26. (In Russian).
7. Isakova, B. S., Prisiazhniuk, D. I., Zangieva, I. K. (2023) Ustanovki roditel'ej i uchitelej k inkluzivnomu obrazovaniju v Rossii i Kazahstane: sravnitel'nyj analiz [The Attitude of Parents and Teachers to Inclusive Education in Russia and Kazakhstan: A Comparative Analysis]. *Mir Rossii – Universe of Russia*. Vol. 32 (2). Pp. 30–51. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51 (In Russian).
8. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E. (2023) Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inkluzivnyh dispozicij uchitelja [Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions]. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. Vol. 25 (10). Pp. 12–44. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-9-12-44 (In Russian).
9. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2021) Praktika inkluzivnogo obrazovanija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: kompetencii pedagoga v ocenkah uchitelej [Practice of inclusive education of children with disabilities: competencies of the teacher in teacher assessments]. *Al'manah Instituta korrkcionnoj pedagogiki – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. No. 46. Pp. 1–12. (In Russian).
10. Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2022) Cenostno-motivacionnyj profil' lichnosti pedagoga inkluzivnoj obrazovatel'noj organizacii [Values and motivations of inclusive teachers]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena – Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*. No. 4. Pp. 243–257. DOI: 10.33910/1992-6464-2022-206-243-257 (In Russian).
11. Kobleva, A. L., Morozova, T. P., Orekhovskaya, E. V. (2017) Kadrovaja politika kak instrument perehoda k inkluzivnomu obrazovaniju [Personnel policy as a tool of transition to education inluzivnomu]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta – Newsletter of North-Caucasus federal university*. No. 1. Pp. 104–106. (In Russian).
12. Linker, G. R., Yusupova, Y. M. (2019) Formirovanie i razvitie professional'nyh kompetencij pedagogov v oblasti inkluzivnogo obrazovanija [The formation and development of teachers' professional competence regarding inclusive education]. *Vestnik Nizhnevartovskogo Gosu-darstvennogo Universiteta – The Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. No. 1. Pp. 79–89. (In Russian).
13. Menshchikova, I. A., Pogorelov, D. N. (2017) Social'no-perceptivnye aspekty professional'nyh bar'erov pedagogov, rabotajushih s uchashchimisja s rasstrojstvami avtistskogo spektra [Social and perceptiv aspects of professional barriers of teachers working with students with autism spectrum disorders]. *Vestnik Akademii jenciklopedicheskijh nauk – Bulletin of the Academy of Encyclopedic Sciences*. No. 3. Pp. 49–56. (In Russian).
14. Panfilov, M. S. (2022) Osnovnye problemy pedagogov v uslovijah osushhestvlenija inkluzivnogo obrazovanija na territorii Rossii [The main problems of teachers in the context of inclusive education in Russia]. *Nauka i shkola – Science and School*. No. 5. Pp. 153–161. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-153-161. (In Russian).
15. Samokhin, I. S., Sergeeva, M. G. (2018) Metodologicheskie podkhody i effektivnost' razvitiya inkluzivnogo obrazovanija v Rossii [Fragmenty monografii] [Methodological Approaches and Efficiency of the Development of Inclusive Education in Russia (Monograph Fragments)]. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo – Professional education and society*. No. 1 (25). Pp. 8–84. (In Russian).
16. Senko, Yu. V., Frolovskaya, M. N. (2007) *Pedagogika ponimaniya: uchebnoe posobie dlja slushatelej sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogičeskogo obrazovanija* [Pedagogy of understanding: a textbook for students of the system of additional professional pedagogical education]. Moscow: Drofa. (In Russian).
17. Sheveleva, D. E. (2020) Inkluzija – transformacija vozmozhnostej: sbliženie obshhej i special'noj pedagogiki [Inclusion – transformation of opportunities: convergence of general and special pedagogy]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*. No. 5 (1482). Pp. 25–32. (In Russian).
18. Iurchenko, Yu. V. (2020) Inkluzivnaja kompetentnost' sub'ektov obrazovatel'nogo processa: k voprosu o ponjatii i strukture [Inclusive competence of subjects of the educational process: more on the concept and structure]. *Kazanskij pedagogičeskij zhurnal – Kazan pedagogical journal*. No. 3 (140). Pp. 207–214. DOI: 10.34772/KPJ.2020.140.3.029 (In Russian).
19. Bocci, F., Guerini, I., Travaglini, A. (2021). Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*. Vol. 21 (1). Pp. 8–23. DOI: 10.13128/form-10463
20. Külker, L., Gresch, C. (2021) Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext [Competence for inclusive teaching of general education primary school teachers: relationships to professional biographical characteristics and the school context]. *Empirische Sonderpädagogik – Empirical special education*. Vol. 13. No. 1. Pp. 56–74. DOI: 10.25656/01:23571
21. Park, M., Chitoyo, M. (2011) An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 11. No. 1. Pp. 70–78. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
22. Saloviita, T. (2019) Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Support for Learning*. Vol. 34. No. 4. Pp. 432–442. DOI: 10.1111/1467-9604.12277

23. Saloviita, T. (2020) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 64, No. 2. DOI: 10.1080/00313831.2018.154181943
24. Unverferth, M., Rank, A., Weiß, V. (2019) Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer\_innenbildung für schulische Inklusion [Certificate of Inclusion – Basic competencies. Focused theory-practice connection in teacher education for school inclusion]. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – The challenge of teacher education*. Vol. 2 (3). Pp. 214–232. DOI: 10.4119/hltz-2470
25. Wilczenski, F. L. (1992) Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*. Vol. 29, No. 4. Pp. 306–312. DOI: 10.1002/1520-6807(199210)29:4%3C306::AID-PITS2310290403%3E3.0.CO;2-1

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
35/25/10/10/10 %

#### Информация об авторах

**Кантор Виталий Зорохович** – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

**Проект Юлия Львовна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

**Кондракова Ирина Эдуардовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-8123-740X, e-mail: condrakova.irina@yandex.ru

**Кошелева Александра Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

**Луговая Виолетта Федоровна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5577-5995, e-mail: Violetta\_lugovay@mail.ru

**Хороших Валерия Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

#### Information about the authors

**Vitaly Z. Kantor** – Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

**Yuliya L. Proekt** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

**Irina E. Kondrakova** – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-8123-740X, e-mail: condrakova.irina@yandex.ru

**Alexandra N. Kosheleva** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2497-6414, e-mail: alkosh@inbox.ru

**Violetta F. Lugovaya** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5577-5995, e-mail: Violetta\_lugovay@mail.ru

**Valeria V. Khoroshikh** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

Поступила в редакцию: 12.11.2023  
Принята к публикации: 29.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 12 November 2023  
Accepted: 29 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Проблемы и пути их решения в развитии ранней помощи детям: региональный аспект

Л. М. Кобрина<sup>1</sup>, М. Л. Скуратовская<sup>1</sup>, О. А. Денисова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Череповецкий государственный университет  
г. Череповец, Российская Федерация

**Введение.** В статье рассматриваются региональные проблемы в получении ранней помощи детям, выявлении причин их возникновения и определении путей их решения на примере Ленинградской области. Предлагаются методики трансформации выявленных проблем в решаемые задачи через выстраивание системы ранней диагностической и коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с нарушениями развития.

**Материалы и методы.** Определение основных направлений, задач развития ранней помощи закреплено в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровня. Создание сети учреждений и служб разной ведомственной принадлежности, участвующих в реабилитационном и реабилитационном процессах; наличие единой информационной базы ранней помощи; расширение и дифференциация организационных форм реабилитационной работы; стандартизация содержания ранней помощи и её методического обеспечения; преодоление кадрового дефицита специалистов ранней помощи на основе использования возможностей региональных вузов.

**Результаты.** Аргументирована актуальность исследования теоретическим обоснованием проблемы, определено понятие «ранняя помощь как комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей). Материалы и методы определяют стратегию и тактику проведенного исследования. Результаты исследования убедительно демонстрируют имеющиеся проблемы и пути их решения в развитии ранней помощи детям в регионах Российской Федерации.

**Ключевые слова:** ранняя помощь, проблемы в развитии ранней помощи, пути решения проблем в развитии ранней помощи, региональная система, абилитация, межведомственный подход.

**Для цитирования:** Кобрина Л. М., Скуратовская М. Л., Денисова О. А. Проблемы развития ранней помощи детям: региональный аспект // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 205–224. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_205. EDN: VKISXZ

## Challenges and Solutions in Early Childhood Care System Development: a Regional Perspective

Larisa M. Kobrina<sup>1</sup>, Marina L. Skuratovskaya<sup>1</sup>, Olga A. Denisova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Cherepovets State University,  
Cherepovets, Russian Federation

**Introduction.** The article considers regional problems in obtaining early help for children, identifying the reasons for their emergence and determining ways to solve them on the example of the Leningrad region. It is proposed to transform the identified problems into solvable tasks by building a system of early diagnostic and correctional-developmental assistance to young children with developmental disorders.

**Materials and methods.** The definition of the main directions and objectives of the development of early help is enshrined in regulatory and legal documents at the federal and regional levels. These are, first of all, the creation of a network of institutions and services of different departmental affiliation involved in habilitation and rehabilitation processes; the availability of a unified information base of early help; the expansion and differentiation of organisational forms of habilitation work; the standardisation of the content of early help and its methodological support; overcoming the staff shortage of early help specialists on the basis of using the capabilities of regional universities.

**Results.** The introduction argues the relevance of the study with the theoretical substantiation of the problem, defines the concept of "early help as a set of medical, social and psychological-pedagogical services provided on an interdepartmental basis to children of the target group and their families, aimed at early identification of children of the target group, promoting their optimal development, formation of physical and mental health, inclusion in the environment of peers and integration into society, as well as to accompany and support their families and improve the competence of parents. Materials and methods determine the strategy and tactics of the study. The results of the study convincingly demonstrate the existing problems and ways to solve them in the development of early childhood care in the regions of the Russian Federation.

**Key words:** early help, problems in early help development, ways of solving problems in early help development, regional system, habilitation, interagency approach.

**For citation:** Kobrina, L. M., Skuratovskaya, M. L., Denisova, O. A. (2023) Problemy i puti ix resheniya v razvitií rannej pomoshhi detyam: regional'nyj aspekt [Challenges and Solutions in Early Childhood Care System Development: a Regional Perspective]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 205–224. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_205. EDN: VKISXZ

## Введение

Ранняя помощь определяется как начальная ступень в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По статистическим данным в ранней помощи в настоящее время нуждаются 248108 детей от рождения до трёх лет, или 4 % от общей численности детей этого возраста в РФ.

В Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации «ранняя помощь» определяется как комплекс медицинских, социальных и психолого-педагогических услуг, оказываемых на межведомственной основе детям целевой группы и их семьям, направленных на раннее выявление детей целевой группы, содействие их оптимальному развитию, формированию физического и психического здоровья, включению в среду сверстников и интеграции в общество, а также на сопровождение и поддержку их семей и повышение компетентности родителей (законных представителей).

Опыт становления и развития ранней помощи в нашей стране насчитывает уже более сорока лет. Начало было положено ещё в 70–80 гг. XX в., когда дефектологи стали изучать вопросы, связанные с разносторонним комплексным подходом к пониманию особенностей развития, воспитанию, обучению и коррекционной помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии. Это способствовало утверждению в педагогической науке того времени убеждения о необходимости не только медицинского, но и педагогического направления помощи детям раннего возраста с нарушениями психофизического развития. Появились исследования, заложившие основу развития ранней помощи в нашей стране. В них раскрывались особенности развития различных нозологических групп детей в раннем и младенческом возрасте, основные проявления раннего дизонтогенеза (Ю. А. Разенкова, Э. И. Леонгард, Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, Т. И. Морозова, И. С. Кривоюз, О. Г. Приходько, Г. В. Чиркина, Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, Е. Ф. Архипова, Л. А. Данилова, Е. М. Мاستюкова, М. В. Браткова, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская, Е. Н. Винарская, Л. М. Кобрина и др.)<sup>1</sup> [2; 4; 7; 8; 15; 17; 18; 23]. Были раз-

<sup>1</sup> Браткова М. В. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: пособие. 3-е изд., доп. М.: ИНФРА-М, 2016. 160 с.; Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. 159 с.; Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М.: Просвещение, 1991. 319 с.; Мاستюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст. М.: Классика Стиль, 2003. 320 с.

работаны методические подходы к психолого-педагогической диагностике детей раннего возраста, где учитывались возрастные особенности, основные линии развития ребенка в каждом возрастном периоде (Е. А. Стребелева)<sup>1</sup>.

В настоящее время отечественные ученые интенсивно изучают различные диагностические и коррекционно-развивающие аспекты раннего возраста. Так, заслуживают внимания работы О. В. Юговой по выявлению ресурсных возможностей семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития [24].

Е. Б. Айвазян и Т. П. Кудрина исследовали возрастно-психологический подход к изучению психического развития слепых детей первых лет жизни [1]. Представляют интерес работы Ю. А. Разенковой, которая расширила методологические основы современных отечественных изысканий в области ранней помощи семьям с детьми с ОВЗ и выделила доминирующие тенденции в развитии системы ранней помощи в образовании [19; 20]. Кобрин Л. М. разработала и внедрила комплексную систему ранней помощи семье, имеющей ребенка с нарушенной слуховой функцией, включающей систему выявления нарушений слуховой функции у детей первого года жизни [9]. В ее работах описаны специальные условия диагностической и коррекционной работы с незлышащими младенцами раннего возраста, представлена система абилитационных мер, направленных на предупреждение патологических состояний в развитии ребенка и адаптацию членов семьи [10; 11; 13]. Большой вклад в разработке эмоционально-смыслового подхода к коррекционной помощи ребенку раннего возраста с расстройствами аутистического спектра и психологическому сопровождению его семьи внесен Е. Р. Баенской [3]. Необходимо также отметить исследование А. В. Беркун и О. П. Суетиной, касающееся проектирования и внедрения модели ранней помощи семьям, воспитывающим детей первых лет жизни с расстройствами аутистического спектра, в рамках эмоционально-смыслового подхода [6]. Глубоко изучили вопрос образования детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста С. Б. Лазуренко, Т. А. Соловьева, Н. Н. Павлова [14]. Н. В. Романовский охарактеризовал реабилитационную работу служб ранней помощи детям с расстройством

<sup>1</sup> Стребелева Е. А., Мишина Г. А., Разенкова Ю. А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. 3-е изд. М.: Просвещение, 2007. 163 с.



аутистического спектра [21]. А. В. Павлова и Г. Ю. Одинокова разработали и внедрили первичный дистанционный коллегиальный прием семьи с ребенком раннего возраста с ОВЗ [16].

В то же время проведенный нами анализ существующих работ свидетельствует о недостаточном внимании специалистов к изучению сложившихся систем и практик оказания ранней помощи в регионах РФ, что и явилось предметом пристального изучения.

Параллельно с научными исследованиями, шло становление организационных форм ранней помощи в России. В 1994 г. в Институте коррекционной педагогики РАО был открыт консультативно-диагностический центр, осуществлявший реабилитационную помощь детям, в том числе раннего возраста. С 1999 г. в Москве функционирует Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии Министерства образования РФ. В Санкт-Петербурге в это же время с целью оказания ранней помощи начал свою деятельность Институт раннего вмешательства, адаптировавший зарубежные методики ранней диагностики и психолого-педагогического сопровождения. Далее стали развиваться вариативные формы ранней помощи, такие как консультативно-диагностические пункты и службы ранней помощи в дошкольных образовательных учреждениях, на базе ППМС-центров, детских поликлиник, лекотеки и др.

Теоретический анализ проблемы показал, что на сегодняшний день в определённой степени разработана нормативно-правовая база развития ранней помощи в Российской Федерации.

Вопросы ранней помощи рассматривались в Государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011–2020 годы. В числе основных направлений государственной политики в области защиты детства, представленных в Плате основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 23.01.2021 № 122-р, отмечена организация развития системы ранней помощи в регионах, в соответствии с чем к 2027 г. во всех регионах России будут проведены мероприятия по развитию ранней помощи. Был также разработан план мероприятий по реализации Концепции развития в Российской Федерации

системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года.

Названные документы позволили определить в регионах нашей страны стратегические направления этого процесса. В качестве примера приведём нормативную базу развития ранней помощи, разработанную в Удмуртской Республике:

– постановление Правительства УР от 22.12.2014 г. № 540 «Об утверждении Порядка предоставления социальных услуг поставщиками социальных услуг на территории Удмуртской Республики»;

– распоряжение Правительства УР от 08.11.2017 г. № 1348-р «Об организации деятельности по созданию и развитию в Удмуртской Республике службы ранней помощи детям с ОВЗ и детям-инвалидам в возрасте от 0 до 3 лет»;

– распоряжение Правительства УР от 19.06.2018 № 708-р «Об организации услуг ранней помощи детям в возрасте от рождения до 3 лет и их семьям в Удмуртской Республике»;

– распоряжение Правительства УР от 12.09.2019 № 1086-р «О внесении изменений в распоряжение Правительства Удмуртской Республики от 09.06.2018г № 708-р»;

– приказ Минсоцполитики и труда УР от 27.04.2020 о реализации «Порядка межведомственного взаимодействия при организации услуг ранней помощи в Удмуртской Республике»;

– распоряжение Правительства УР от 27.05.2020 № 638-р «О Региональном ресурсно-методическом центре по комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов и ранней помощи»;

– приказ Реабилитационного центра «Адели» от 02.11.2020 № 120/1-ОД «Об организации пункта проката реабилитационного оборудования для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям-инвалидам, в возрасте от рождения до 3 лет»;

– распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.12.2021 № 3711-р о принятии к исполнению «Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года»;

– приказ Минсоцполитики и труда УР от 23.11.2020 № 312-а «Об организации работы кабинетов ранней помощи,

созданных на базе комплексных центров социального обслуживания населения».

Содержание ранней помощи различным группам детей с ОВЗ нашло отражение в утверждённой в 2022 г. федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья<sup>1</sup>. В профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог» (утверждён в 2023 г.) впервые была выделена обобщённая трудовая функция, включающая работу с детьми дошкольного и раннего возраста с ОВЗ, инвалидностью, а также группы риска<sup>2</sup>. Важность развития системы ранней помощи и существующие проблемы в этой области были отмечены также в документе Министерства просвещения «Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 г.» (30.12.2022 г.)<sup>3</sup>.

Несмотря на несомненные достижения в данном направлении, эти проблемы отражают недостаточность развития в регионах сети служб ранней помощи, находящихся в шаговой доступности от места проживания семей, имеющих детей раннего возраста с выявленными нарушениями в развитии.

## Материалы и методы

Целью нашего исследования явилось выявление наиболее характерных проблем ранней помощи в региональной системе образования и анализ существующих подходов к их решению. Вопросы развития ранней помощи в регионах рассматривались Л. М. Кобриной и О. А. Денисовой. Учеными была дана характеристика региональной комплексной системе абилитационной помощи детям раннего возраста с нарушением слуха, были выделены и охарактеризованы её этапы (предварительный, организационный и содержательно-обучающий)<sup>4</sup>. В исследовании М. Л. Барановой (Скуратовской) рассмотрены аспекты организации и проектирования региональных систем образования лиц с ОВЗ, включая систему ранней помощи [5]. В работах М. Л. Ску-

<sup>1</sup> Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022.

<sup>2</sup> Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог": приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.03.2023 № 136н.

<sup>3</sup> Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2b0a9c8ee9a3ca41fee3c116e3a6be67/> (дата обращения: 01.12.2023).

<sup>4</sup> Кобрина Л. М., Денисова О. А. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста: учеб. 2-е изд., доп. и испр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. 156 с.

ратовской и Е. А. Климкиной анализировались содержательные и методические аспекты ранней помощи в регионе [22].

Нами был проведён анализ развития системы ранней помощи на примере Ленинградской области, что позволило выявить нерешённые вопросы, актуальные, по нашему мнению, для большинства регионов России. Прежде всего хочется отметить, что комплексный характер ранней помощи предполагает межведомственный подход к её организации, а также участие специалистов и служб разной ведомственной принадлежности, обеспечивающих полноту и необходимый спектр видов помощи.

### **Результаты**

Результат нашего исследования – систематизация выявленных проблем и причин их возникновения, связанных с особенностями развития ранней помощи в регионе, а также определение путей их решения.

*Первая проблема – недостаточная организация ранней помощи в регионах, а иногда и отсутствие межведомственного взаимодействия как основы комплексности ранней помощи.* Одной из причин этой проблемы, на наш взгляд, является недостаточность законодательной базы в ряде регионов России, регулирующей межведомственное взаимодействие в процессе сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ и их семей. По статистическим данным, только в 48 субъектах РФ созданы нормативные акты в области развития ранней помощи [15], хотя оказание ранней помощи предполагает совместную деятельность трёх основных ведомств, участвующих в её реализации: образования, здравоохранения и социальной защиты. При этом известно, что одной из задач Концепции развития ранней помощи является разработка её нормативно-правовой базы. Решение данной проблемы связано с обеспечением региона нормативно-правовыми документами (актами), регламентирующими развитие региональной системы ранней помощи детям и их семьям. Основой для этого может стать типовая программа региона по формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, в которую включен раздел ранней помощи [16]. Программа строится на основе межведомственного взаимо-

действия органов исполнительной власти в сферах здравоохранения, образования, социальной защиты населения.

Так, в Ленинградской области разработаны нормативные документы, такие как порядок предоставления услуг с использованием технологии социального обслуживания «Ранняя помощь детям от 0 до 3 лет и их семьям на территории Ленинградской области», форма заявления о предоставлении услуги, форма журнала учета лиц, которым необходимы услуги, форма журнала учета лиц, получающих услуги, форма индивидуальной программы ранней помощи, примерный договор об оказании услуги ранней помощи, учет предоставления услуг, отчет о реализации мероприятий по предоставлению услуг, стандарт предоставления услуг [15].

*Вторая проблема обусловлена недостаточной информированностью и относится к вопросам информационного характера. Она связана с несовершенством единой информационной системы ранней помощи. В результате родители не знают о существующих в их городе, районе службах, организациях, оказывающих раннюю помощь. Специалисты психолого-педагогического профиля деятельности не имеют представления, куда и к кому направить ребёнка раннего возраста для получения медицинского сопровождения в ходе комплексной реабилитационной работы, а медики, в свою очередь, не имеют информации о сети служб ранней помощи в системе образования. Наличие такой единой информационной системы в регионе позволяет решить ряд важных задач, одной из которых является создание единой региональной, постоянно обновляемой базы данных, включающей сведения о детях раннего возраста, нуждающихся в ранней помощи, а также включающей сведения о существующих в регионе возможностях её получения, организациях, службах и специалистах, способных оказать те или иные виды ранней помощи. Такие информационные базы, доступные для всех заинтересованных сторон, позволят обеспечить взаимодействие специалистов в ходе осуществления ранней помощи детям, помогут родителям сориентироваться в имеющихся возможностях помощи своему ребёнку и найти соответствующих специалистов и организации. В настоящее время, по данным статистики, всего в 13 регионах нашей страны созданы подобные единые*

информационные базы данных в области ранней помощи. Решение этой проблемы представляется важным направлением развития региональных систем ранней помощи<sup>1</sup>.

Решение двух названных выше проблем является важным условием повышения качества ранней помощи детям, её комплексности и последовательности на каждом этапе и в целом в ходе всей реабилитационной работы, включающей:

- выявление детей младенческого и раннего возраста с нарушениями развития и установление взаимодействия с их семьями;
- определение в ходе ранней диагностики особенностей развития детей и их особых образовательных потребностей;
- установление взаимосвязи между организациями здравоохранения, принимающими участие в медицинском сопровождении детей раннего возраста, и образовательными организациями (ДОО, ППМС-центрами);
- организация комплексной помощи детям младенческого и раннего возраста.

*Третья проблема – организация реабилитационной работы с детьми первого года жизни.* Это связано с дефицитом специалистов, владеющих методами диагностической, коррекционной и профилактической работы с детьми первого года жизни, недостаточной разработанностью методического обеспечения такой деятельности, утверждённого алгоритма и единых требований к осуществлению комплексного сопровождения детей младенческого возраста с выявленными нарушениями или детей «группы риска», включая критерии, по которым будут оцениваться результаты ранней помощи.

И здесь хочется подчеркнуть роль профилактической работы с беременными женщинами, входящими в группу риска рождения ребёнка с нарушениями в развитии, которая должна также проводиться комплексно, усилиями организаций здравоохранения, образования и социальной защиты населения.

К числу мероприятий профилактической работы следует отнести:

- выявление среди женщин, стоящих на учёте в женских консультациях, потенциальных матерей «группы риска», с ис-

<sup>1</sup> О лучших практиках субъектов Российской Федерации по оказанию услуг ранней помощи детям и их семьям, в том числе силами негосударственных поставщиков [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/2470> (дата обращения: 01.12.2023).

пользованием таких инструментов, как опросы, анкетирование, скрининговое обследование на основе анализа биологических и социальных факторов рождения ребёнка с ОВЗ;

– использование таких форм работы, как «Школы для беременных» для сопровождения потенциальных матерей детей с ОВЗ с целью повышения их знаний о вредоносных факторах, которые могут привести к патологии развития ребёнка, ранних проявлениях дизонтогенеза;

– помощь беременным женщинам в снижении факторов риска рождения ребёнка с нарушением развития (внесение изменений в график и условия труда на производстве, корректировка, при необходимости, режима жизнедеятельности, учёт рисков в период эпидемий и др.).

Важно, чтобы все необходимые профилактические мероприятия проводились во взаимодействии соответствующих служб и специалистов здравоохранения, образования и социальной защиты населения, поскольку профилактика работа в перинатальный период и работа с новорожденными детьми в данных организациях имеет огромное значение. Именно организованные профилактические мероприятия обеспечивают раннее выявление нарушений в процессе комплексного осмотра новорождённых врачами-специалистами (педиатром, неврологом, отоларингологом, офтальмологом), а также дефектологом.

*Четвертая проблема, определяющая современное состояние развития ранней помощи детям в регионах, связана с недостаточной развитостью сети организаций, служб, обеспечивающих комплексное сопровождение детей целевой группы и их семей.* Эта проблема самым непосредственным образом влияет не только на качество ранней помощи, но и определяет саму возможность её получения заинтересованными сторонами. По данным проведённого мониторинга, в стране в целом действуют более 4 тыс. организаций, оказывающих раннюю помощь. Более половины из них (51 %) – это консультативные пункты, чуть больше четверти (27 %) – службы ранней помощи, 17 % всех структурных подразделений составляют кабинеты ранней помощи и меньше всего (5 %) – отделений ранней помощи [15]. Но если рассматривать ситуацию не в целом по стране, а в отдельных регионах, то картина будет очень различной.

Общей проблемой большей части регионов является дефицит служб, оказывающих раннюю помощь по выявлению, коррекции и профилактике нарушений развития детей от рождения до трёх лет. Небольшое количество таких служб даже в городах делает получение ранней помощи труднодоступным. Такая ситуация требует развития сети служб ранней помощи на основе дифференциации их организационных форм и разного ведомственного подчинения. Ранняя помощь детям должна быть так же доступна, как дошкольное образование или помощь детских врачей.

Особое место в региональной сети служб и организаций, осуществляющих оказание ранней помощи детям, занимают региональные ресурсные центры по сопровождению детей с ОВЗ, в том числе по сопровождению детей раннего возраста.

В Ленинградской области открыты и действуют шесть региональных ресурсных центров на базе ППМС-центра и образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Каждый из центров имеет свою специализацию по сопровождению определённой группы детей с ОВЗ:

- с нарушением слуха;
- после операции по кохлеарной имплантации;
- имеющих нарушения слуха и зрения;
- с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- с РАС;
- с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

В региональных ресурсных центрах по комплексному межведомственному сопровождению детей с ОВЗ решается ряд задач:

- углублённая психолого-педагогическая диагностика состояния детей группы риска;
- очная консультативная психолого-педагогическая, социальная помощь родителям;
- заочная (дистанционная) консультативная психолого-педагогическая, социальная помощь родителям;
- методическая, социально-правовая, информационная помощь специалистам различных ведомств.

Важную роль в развитии системы ранней помощи в регионах играют, также центры психолого-педагогической и медико-



социальной помощи детям (ППМС-центры). В их структуре часто создаются службы (центры) ранней помощи. Междисциплинарная команда специалистов ППМС-центров (психологи, дефектологи, педагоги, врачи-специалисты) оказывает комплексную диагностическую, консультативную и коррекционно-развивающую помощь семьям, имеющим детей раннего возраста. ППМС-центры Ленинградской области имеют иерархическую структуру (табл.).

Таблица

Структура ППМС-центров в Ленинградской области

| Психолого-медико-педагогические службы в Ленинградской области  |    |
|---|----|
| <b>Областной уровень</b>  |    |
| Государственный ППМС – центр, в структуру которого входит ЦПМПК   | 1  |
| <b>Муниципальный уровень</b>  |    |
| Муниципальные ППМС – центры, в структуру которых входят ТПМПК   | 12 |
| ППМС-центры – структурные подразделения районных информационно-методических центров, в структуру которых входят ТПМПК | 2  |
| ТПМПК   | 4  |

В Ленинградской области в настоящее время работают службы (центры) ранней помощи, которые созданы при ППМС-центрах и при дошкольных образовательных организациях (ДОО). В службы ранней помощи обращаются родители детей раннего возраста, которые имеют инвалидность, признаки или предпосылки (биологические, социальные) появления ОВЗ. Обращение может быть инициировано самими родителями, образовательным или медицинским учреждением, организацией системы социальной защиты населения.

Самой массовой формой абилитационной работы являются, как показали результаты мониторинга, консультативно-диагностические пункты (КДП)<sup>1</sup>. Они создаются на базе медицинских организаций, ПМПК или реабилитационных центров, дошкольных образовательных организаций и выполняют задачи по выявлению особенностей развития детей целевой

<sup>1</sup> О лучших практиках субъектов Российской Федерации по оказанию услуг ранней помощи детям и их семьям, в том числе силами негосударственных поставщиков [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/2470> (дата обращения: 01.12.2023).

группы, оказанию консультативной помощи родителям детей и специалистам, работающим с детьми раннего возраста.

Структура межведомственного взаимодействия в региональной системе ранней помощи Ленинградской области представлена на рисунке.

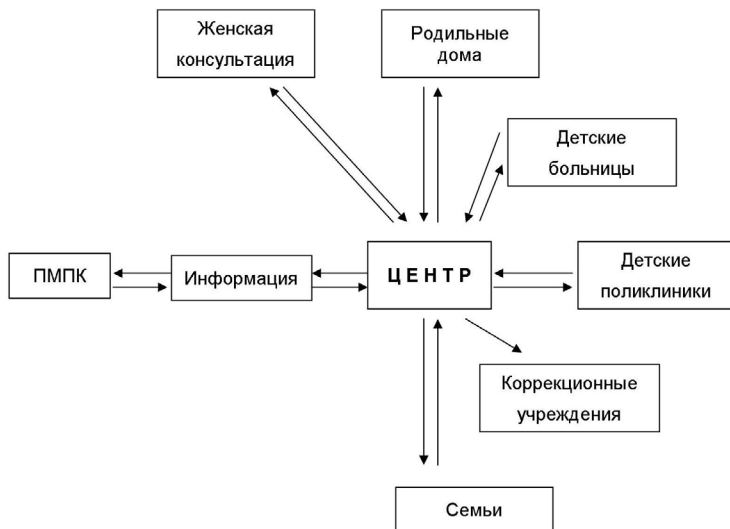


Рисунок. Структура межведомственного взаимодействия в региональной системе ранней помощи Ленинградской области

*Пятая проблема заключается в недостаточном содержании ранней помощи и его методического обеспечения.*

В Ленинградской области частью комплексной системы абилитационной работы является Единая карта сопровождения ребёнка раннего возраста [12]. Её задача – обеспечить полноту, преемственность и комплексность ранней помощи ребёнку на основе диагностики и мониторинга его развития. Скрининговое медико-педагогическое обследование особенностей развития и здоровья ребёнка рекомендуется проводить раз в три месяца. Результаты диагностики определяют содержание индивидуальной программы ранней помощи ребёнку, которая

также является комплексной и отражается в Комплексной программе развития ребёнка. В содержании Комплексной программы развития ребёнка определяются задачи по основным линиям его развития на ближайший возрастной период (развитие навыков самообслуживания, двигательное, познавательное развитие, доречевое, предречевое, речевое развитие, эмоциональное развитие, социальное взаимодействие). Реализация программы предполагает не только взаимосвязанную работу специалистов разного профиля деятельности, но и постоянные встречи специалистов с родителями для активного и осознанного включения их в процесс ранней помощи. Поэтому в Комплексную программу включаются рекомендации для родителей по развивающему взаимодействию с ребёнком с подробным описанием методик и средств по работе с ним по проведению наблюдений за ребёнком и методике фиксации результатов как компонента целостной системы диагностического наблюдения. В соответствии с графиком скрининговых обследований Комплексная программа также разрабатывается на три месяца и корректируется в соответствии с результатами диагностики, выявленной динамикой развития ребёнка.

*Шестая проблема* – дифференциация в профессиональном стандарте обобщённой трудовой функции, связанной с работой с детьми дошкольного и раннего возраста, выводит проблему подготовки кадров для системы ранней помощи на новый уровень. На общем фоне дефицита дефектологов в стране, специалистов по работе с детьми раннего возраста с ОВЗ практически нет. В Ленинградской области в решении данной кадровой проблемы принимает активное участие профессорско-преподавательский коллектив дефектологического факультета ЛГУ им. А. С. Пушкина. На факультете осуществляется разработка специальных образовательных программ по сопровождению детей раннего возраста, в которые включаются специальные дисциплины: «Особенности развития новорожденного ребенка», «Развитие детей первого года жизни», «Сопровождение развития ребенка раннего возраста», «Психолого-педагогическая диагностика развития ребенка первого года жизни», «Воспитание ребенка первого года жизни в семье» и т. п. Осуществляется обсуждение и апробация содержания дисциплин и программ, разработка лекционных курсов и лабораторных занятий, про-

грамм педагогической практики, в которые включаются задания по работе с детьми раннего возраста.

### **Обсуждение и выводы**

Подводя итоги проведённого нами исследования, мы пришли к следующим заключениям:

– современный этап развития образования лиц с ОВЗ характеризуется выстраиванием новой базовой ступени – системы ранней помощи;

– становление ранней помощи в нашей стране базируется на достижениях отечественной дефектологической науки, заложившей основы диагностической и коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста с нарушением развития. Основные направления и задачи развития ранней помощи закреплены в ряде нормативно-правовых документов федерального и регионального уровня;

– определённое развитие в регионах получила сеть учреждений и служб разной ведомственной принадлежности, участвующих как в абилитационном, так и реабилитационном процессе. В то же время были выделены проблемы, характерные для развития ранней помощи в региональных системах образования лиц с ОВЗ;

– преодоление выявленных проблем требует нормативно-закрепления на региональном уровне межведомственного подхода к развитию и реализации ранней помощи детям, создания единой информационной базы ранней помощи, расширения и дифференциации организационных форм абилитационной работы, приближения их к месту проживания ребёнка раннего возраста, стандартизации содержания ранней помощи и её методического обеспечения, преодоление кадрового дефицита специалистов ранней помощи на основе использования возможностей региональных вузов.

### **Список литературы**

1. Айвазян Е. Б., Кудрина Т. П. Возрастно-психологический подход к исследованию психического развития слепых детей первых лет жизни // Дефектология. – 2023. – № 4. – С. 3. DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_4\_3.

2. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период): монография. – М., 1989. – 121 с.

3. Баенская Е. Р. Эмоционально-смысловой подход к коррекционной помощи ребенку раннего возраста с расстройствами аутистического спектра и психологическому сопровождению его семьи:

глава 10 // Раннее детство: психологическая абилитация и профилактика нарушений психического развития. Научное издание. Коллективная монография / отв. ред. М. В. Иванов. – М.: Московский институт психоанализа, 2023. – С. 135–144.

4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2007. – 108 с.

5. Баранова (Скуратовская) М. Л. Региональная система специального образования: проектирование и организация: монография. – Ростов-н/Д.: РГУ, 2006. – 240 с.

6. Беркун А. В., Суетина О. П. 8) Модель ранней помощи семьям, воспитывающим детей первых лет жизни с расстройствами аутистического спектра, в рамках эмоционально-смыслового подхода: глава 11 // Раннее детство: психологическая абилитация и профилактика нарушений психического развития. Научное издание. Коллективная монография / отв. ред. М. В. Иванов. – М.: Московский институт психоанализа, 2023. – С. 144–163.

7. Григорьева Л. П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 3–11.

8. Данилова Л. А., Стока К., Казицына Г. Н. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе: монография. – СПб., 1997. – 215 с.

9. Кобрин Л. М. Некоторые направления воспитания потребности общения у глухих младенцев // Теоретические и прикладные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями: сборник материалов юбилейных Герценовских чтений, Санкт-Петербург, 24–25 марта 1997 года / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Образование, 1997. – С. 35–37. EDN: ZDAOSD

10. Кобрин Л. М. Особенности диагностической и коррекционной работы с неслышащими детьми в условиях интеграции // Российская оториноларингология. – 2006. – № 2 (21). – С. 100–103. EDN: HVBVTYH

11. Кобрин Л. М. Условия, необходимые для развития раннего остаточного слуха // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития: тезисы Международного семинара, Санкт-Петербург, 30–31 марта 1995 года / отв. ред. М. И. Никитина; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: Образование, 1995. – С. 71–73. EDN: FMYKDH

12. Кобрин Л. М., Алексеева А. Ю., Селезнева Г. В., Игнатьева Э. А. Рекомендации по оптимизации и совершенствованию региональной межведомственной модели комплексного сопровождения детей дошкольного и школьного возраста с признаками отклонений в развитии и семей, их воспитывающих // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сб. науч. статей Международной научно-практической конференции, Минск, 19–20 ноября 2020 года. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2020. – С. 171–184. EDN: PDCKYT

13. Кобрин Л. М., Ильина Г. М. Проблема выявления нарушения слуха у детей раннего возраста // Здоровье ребенка: тезисы докладов и сообщений III международной конференции "Ребенок в современном мире", Санкт-Петербург, 14–17 мая 1996 года. – СПб., 1996. – С. 37–39. EDN: YQKRZJ

14. Лазуренко С. Б., Соловьева Т. А., Павлова Н. Н. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста: от удовлетворения особых образовательных потребностей к социальной интеграции // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы международной научно-практической конференции, 6–7 декабря 2021 года. – М.: РАО, 2022. – С. 302–305.

15. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи: монография. – М.: Теревинф, 1997. – 289 с.

16. Павлова А. В., Одинокова Г. Ю. Первичный дистанционный коллегиальный прием семьи с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: анализ запроса родителей // Современные векторы развития специального и инклюзивного образования: сборник научных статей международной научно-практической конференции (08–10 февраля 2023 г.) / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, С. С. Елифантьевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. – С. 22–30.

17. Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Педагогический аспект исследования слуха у детей первых 3 лет жизни // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – № 2–1.

18. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 208 с.

19. Разенкова Ю. А. Методологические основы современных отечественных исследований в области ранней помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: глава 5 // Раннее детство: психологическая абилитация и профилактика нарушений психического развития. Научное издание. Коллективная монография / отв. ред. М. В. Иванов. – М.: Московский институт психоанализа, 2023. – С. 73–82.

20. Разенкова Ю. А., Доминирующие тенденции в развитии системы ранней помощи в образовании // Современные векторы развития специального и инклюзивного образования: сборник научных статей международной научно-практической конференции (08–10 февраля 2023 г.) / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, С. С. Елифантьевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. – С. 30–37.

21. Романовский Н. В. Динамика реабилитационной работы службы ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра на основе подхода DIR/Floortime в Центре здоровья и развития им. Святой Луки // Русский журнал детской неврологии. – 2022. – № 17(4). – С. 33–43.

22. Скуратовская М. Л., Климина Е. А. Преодоление задержки речевого развития у детей раннего возраста в ходе коррекционной работы с использованием малых фольклорных форм // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 223–231.

23. Чиркина Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – № 2. – С. 3.

## References

1. Aivazian, E. B., Kudrina, T. P. (2023) Vozrastno-psikhologicheskii podkhod k issledovaniyu psikhicheskogo razvitiya slepykh detey pervykh let zhizni [Age-psychological approach to the study of mental development of blind children in the first years of life]. *Defektologiya – Defectology*. No. 4. P. 3. DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_4\_3. (In Russian).
2. Arkhipova, E. F. (1989) *Korrekcionnaya rabota s det'mi s cerebral'ny'm paralichom (dorechevoy period)* [Correctional work with children with cerebral palsy (pre-speech period)]. Moscow. (In Russian).
3. Baenskaia, E. R. (2023) E'mocional'no-smy' slovoj podkhod k korrekcionnoj pomoshhi rebenku rangno vozrasta s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra i psixologicheskomu soprovozhdeniyu ego sem'i: glava 10 [Emotional and semantic approach to corrective assistance to a young child with autism spectrum disorders and psychological support for his/her family]. *Rannee detstvo: psixologicheskaya abilitaciya i profilaktika narushenij psixicheskogo razvitiya* [Early childhood: psychological habilitation and prevention of mental development disorders]. Moscow: Moskovskij institut psixoanaliza. Pp. 135–144. (In Russian).
4. Baenskaia, E. R. (2007) *Pomoshh' v vospitanii detej s osoby'm e'mocional'ny'm razvitiem (rannij vozrast)* [Help in raising children with special emotional development (early childhood)]. Moscow: Terevinf. (In Russian).
5. Baranova (Skuratovskaia), M. L. (2006) *Regional'naya sistema special'nogo obrazovaniya: proektirovanie i organizaciya* [Regional special education system: design and organisation]. Rostov-na-Donu: RGU. (In Russian).
6. Berkun, A. V., Suetina, O. P. (2023) Model' rannej pomoshhi sem'yam, vospityvayushhim detej pervy'x let zhizni s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra, v ramkax e'mocional'no-smy' slovogo podkhoda [A model of early intervention for families raising children with autism spectrum disorders in the first years of life within the framework of an emotional and meaningful approach]. *Rannee detstvo: psixologicheskaya abilitaciya i profilaktika narushenij psixicheskogo razvitiya* [Early childhood: psychological habilitation and prevention of mental development disorders]. Moscow: Moskovskij institut psixoanaliza. Pp. 144–163. (In Russian).
7. Grigoreva, L. P. (1996) *Koncepciya diagnostiki anomal'nogo razvitiya detej s sensorny'mi narusheniyami* [The concept of diagnosing the abnormal development of children with sensory disorders]. *Defektologiya – Defectology*. No. 3. Pp. 3–11. (In Russian).
8. Danilova, L. A., Stoka, K., Kazitsyna, G. N. (1997) *Osobennosti logopedicheskoy raboty' pri detskom cerebral'nom paraliche* [Peculiarities of speech therapy in children with cerebral palsy]. Saint Petersburg. (In Russian).
9. Kobrina, L. M. (1997) *Nekotory'e napravleniya vospitaniya potrebnosti obshheniya u gluxix mladencev* [Some directions for nurturing the need for communication in deaf infants]. *Teoreticheskie i prikladnye problemy' obucheniya i vospitaniya detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami* [Theoretical and applied problems of education and upbringing of children with disabilities]. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena. Pp. 35–37. (In Russian). EDN: ZDAOSD
10. Kobrina, L. M. (2006) *Osobennosti diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty' s nesly'shshimi det'mi v usloviyax integracii* [Peculiarities of diagnostic and correctional work with hearing-impaired children in conditions of integration]. *Rossiyskaya otorinolaringologiya – Russian Otorhinolaryngology*. Pp. 100–103. (In Russian). EDN: HVBTYH
11. Kobrina, L. M. (1995) *Usloviya, neobxodimyye dlya razvitiya rannego ostatochno go sluxa* [Conditions necessary for the development of early residual hearing]. *Aktualnye problemy obucheniya, adaptacii i integracii detej s narusheniyami razvitiya* [Current problems of education, adaptation and integration of children with developmental disorders]. Abstracts of the International Seminar. St. Petersburg, 30–31 March, 1995. Saint Petersburg: Obrazovanie. Pp. 71–73. (In Russian). EDN: FMYKDH
12. Kobrina, L. M., Alekseeva, A. IU., Selezneva, G. V., Ignateva, E. A. (2020) *Rekomendacii po optimizacii i sovershenstvovaniyu regional'noj mezhdedomstvennoj modeli kompleksnogo soprovozhdeniya detej doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta s priznakami otklonenij v razvitiu i semei, ix vospityvayushix* [Recommendations on optimising and improving the regional interdepartmental model of comprehensive support for preschool and school-age children with signs of developmental deviations and the families raising them]. *Obrazovanie licz s osoby'mi obrazovatel'ny'mi potrebnyami: metodologiya, teoriya, praktika* [Education of Persons with Special Educational Needs: Methodology, Theory, Practice]. Proceedings of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference. Minsk, 19–20 Nov. 2020. Minsk: BGPU im. M. Tanka. Pp. 171–184. (In Russian). EDN: PDCKYT
13. Kobrina, L. M., Ilina, G. M. (1996) *Problema vy'yavleniya narusheniya sluxa u detej rannego vozrasta* [The problem of detecting hearing impairment in young children]. *Zdorov'e rebenka* [Child health]. Abstracts of the III International Conference. St. Petersburg, 14–17 May 1996. Saint Petersburg. Pp. 37–39. (In Russian). EDN: YQKRZJ
14. Lazurenko, S. B., Soloveva, T. A., Pavlova, N. N. (2022) *Obrazovanie detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya rannego i doshkol'nogo vozrasta: ot udovletvoreniya osoby'x obrazovatel'ny'x potrebnyami k social'noj integracii* [Education of children with disabilities of early childhood and preschool age: from meeting special educational needs to social inclusion]. *Perspektivy' razvitiya issledovanij v sfere*

*nauk ob obrazovanii* [Prospects for the development of research in the educational sciences]. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 6–7 December 2021. Moscow: Rossijskaya akademiya obrazovaniya. Pp. 302–305. (In Russian).

15. Nikolskaia, O. S., Baenskaia, E. R., Libling, M. M. (1997) *Autichny'j rebenok. Puti pomoshhi* [Autistic child. Ways to help]. Moscow: Terevinf. (In Russian).

16. Pavlova, A. V., Odinkova, G. I. U. (2023) *Pervichny'j distancionny'j kollegial'ny'j priem sem'i s rebenkom rannego vozrasta s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya: analiz zaprosa roditel'ej* [Initial remote peer-to-peer intake of a family with a young child with disabilities: analysing parental enquiry]. *Sovremenny'e vektory' razvitiya special'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya* [Modern vectors of development of special and inclusive education]: Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference (08–10 February 2023). Yaroslavl': RIO YaGU U. Pp. 22–30. (In Russian).

17. Pelymskaia, T. V., SHmatko, N. D. (2000) *Pedagogicheskij aspekt issledovaniya sluxa u detej pervy'x 3 let zhizni* [Pedagogical aspect of hearing research in children in the first 3 years of life]. *Al'manach Instituta korrakcionnoj pedagogiki RAO – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education*. No. 2–1. (In Russian).

18. Prikhodko, O. G. (2008) *Rannyya pomoshh' detyam s cerebral'ny'm paralichom v sisteme kompleksnoj rehabilitacii* [Early help for children with cerebral palsy in the system of comprehensive rehabilitation]. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena. (In Russian).

19. Razenkova, I. U. A. (2023) *Metodologicheskie osnovy' sovremenny'x otchestvenny'x issledovanij v oblasti rannej pomoshhi sem'yam s det'mi s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Methodological foundations of modern domestic research in the field of early assistance to families with children with disabilities]. *Rannee detstvo: psixologicheskaya abilitaciya i profilaktika narushenij psixicheskogo razvitiya* [Early childhood: psychological habilitation and prevention of mental development disorders]. Moscow: Moskovskij institut psixoanaliza. Pp. 73–82. (In Russian).

20. Razenkova, I. U. A. (2023) *Dominiruyushhie tendencii v razvitii sistemy' rannej pomoshhi v obrazovanii* [Dominant trends in the development of the early childhood care system in education]. *Sovremenny'e vektory' razvitiya special'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya* [Modern vectors of development of special and inclusive education]: Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference (08–10 February 2023). Yaroslavl': RIO YaGU U. Pp. 30–37. (In Russian).

21. Romanovskii, N. V. (2022) *Dinamika reabilitacionnoj raboty' sluzhby' rannej pomoshhi detyam s rasstrojstvom avtisticheskogo spektra na osnove podkhoda DIR/FLoortime v Centre zdorov'ya i razvitiya im. Svyatitelya Luki* [Dynamics of rehabilitation work of the early intervention service for children with autism spectrum disorders based on the DIR/FLoortime approach at the St. Luke's Centre for Health and Development]. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii – Russian Journal of Paediatric Neurology*. No. 17 (4). Pp. 33–43. (In Russian).

22. Skuratovskaia, M. L., Klimkina, E. A. (2018) *Preodolenie zaderzhki rechevogo razvitiya u detej rannego vozrasta v xode korrakcionnoj raboty' s ispol'zovaniem maly'x fol'klorny'x form* [Overcoming delayed speech development in young children in the course of remedial work using small folklore forms]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 223–231. (In Russian).

23. Chirkina, G. V. (2000) *K probleme rannego raspoznavaniya i korrakcii otklonenij rechevogo razvitiya u detej* [To the problem of early recognition and correction of deviations of speech development in children]. *Al'manach Instituta korrakcionnoj pedagogiki RAO – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education*. No. 2. P. 3. (In Russian).

24. Iugova, O. V. (2023) *Resursny'e vozmozhnosti sem'i rebenka rannego vozrasta s narusheniyami razvitiya. Soobshhenie 1* [Resource capacities of the family of a young child with developmental disabilities. Message 1]. *Defektologiya – Defectology*. No. 2. Pp. 41–51. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

**Информация об авторах**

**Кобрин Лариса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: l.kobrina@lengu.ru

**Скуратовская Марина Леонидовна** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

**Денисова Ольга Александровна** – доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет, г. Череповец, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0236-9181, e-mail: denisova@inbox.ru

**Information about the authors**

**Larisa M. Kobrina** – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: l.kobrina@lengu.ru

**Marina L. Skuratovskaya** – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

**Olga A. Denisova** – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0236-9181; e-mail: denisova@inbox.ru

Поступила в редакцию: 04.12.2023

Принята к публикации: 08.12.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 04 December 2023

Accepted: 08 December 2023

Published: 29 December 2023



## Суицидоопасное поведение у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: причины, факторы риска, защитные факторы, профилактика

Ю. А. Фесенко<sup>1</sup>; М. В. Романовская<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** В статье проанализирована роль семейного окружения ребенка и влияние образовательного учреждения в обеспечении мер безопасности и профилактике суицидального поведения у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Даны характеристики причин суицидоопасного поведения, факторов риска и защитных факторов, определены основные проблемы в области суицидологии по работе с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Показана роль школьной профилактики и раскрыты особенности работы в образовательных учреждениях при опасности суицида у обучающихся.

**Материалы и методы.** Приведены статистические данные, касающиеся динамики подростковых суицидов в разных социальных группах за последние 15 лет. Анализ охватывает детей, подростков и молодежь в возрасте от 10 до 24 лет.

**Результаты.** Профилактика суицидального поведения. Исходя из возрастных особенностей, характера социального окружения предложены разные стратегии преодоления ситуаций, приводящих к психическому угнетению.

**Обсуждение и выводы.** Акцентируется внимание на психопрофилактику лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** ребенок с ограниченными возможностями здоровья, суицидальное поведение, факторы риска, защитные факторы, меры безопасности, профилактика, образовательное учреждение.

**Для цитирования:** Фесенко Ю. А., Романовская М. В. Суицидоопасное поведение у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: причины, факторы риска, защитные факторы, профилактика // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 225–237. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_225. EDN: VNCFC1

## Suicidal Behavior in Children and Adolescents With Disabilities: Causes, Risk Factors, Protective Factors, Prevention

Iurii A. Fesenko<sup>1</sup>, Marina V. Romanovskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Center for Rehabilitation Treatment "Child Psychiatry" named after S. S. Mnukhin,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The role of the child's family environment and the influence of the educational institution in providing safety measures and prevention of suicidal behaviour in children and adolescents with disabilities and disabilities are analyzed in the article. Characteristics of the causes of suicidal behaviour, risk and protective factors are given, and the main problems in the field of suicidology in working with persons with disabilities are identified. The role of school prevention is shown and the peculiarities of work in educational institutions at risk of suicidal behaviour in students are revealed.

**Materials and Methods.** Statistical data concerning the dynamics of adolescent suicides in different social groups over the last 15 years are presented. The analysis covers children, adolescents and young adults aged 10 to 24 years.

**Results.** Prevention of suicidal behaviour. Based on age characteristics, nature of social environment different strategies for coping with situations leading to mental oppression are suggested.

**Discussion and conclusions.** Emphasis is placed on psychoprophylaxis of persons with disabilities.

**Key words:** child with disabilities, risk factors, protective factors, security measures, prevention, educational institution.

**For citation:** Fesenko, Iu. A., Romanovskaya, M. V. (2023) Suicidopasnoe povedenie u detej i podrostkov s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya: prichiny, faktory' riska, zashhitny'e faktory', profilaktika [Suicidal Behavior in Children and Adolescents With Disabilities: Causes, Risk Factors, Protective Factors, Prevention]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 225–237. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_225. EDN: VNCFCI

## **Введение**

Суицидальное поведение детей и подростков как неизменно актуальная проблема общественного здравоохранения вызывает особую озабоченность по ряду причин.

Каждый третий житель нашей планеты – ребенок (по конвенции ООН, лицо до 18 лет). Бурные стрессогенные биологические и психосоциальные изменения второго десятилетия текущего века отражаются на всех аспектах жизни детей и подростков, и этот уникальный период цикла жизненного развития крайне важен для гармонизации душевного и физического благополучия в дальнейшем.

По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ежегодно около 800 000 человек совершают самоубийство. Однако этот показатель занижен из-за стигмы и неточного установления причин смерти. В 2020 году глобальный стандартизированный уровень самоубийств составил 10,5 случаев на 100 тыс. человек. Показатели распространенности суицидных мыслей и попыток в течение жизни составляют примерно 9,2 % для суицидальных мыслей и 2,7 % для суицидального поведения.

Треть из 800 000 гибнущих ежегодно от самоубийств в мире – молодые. Самоубийство – одна из ведущих причин смертности в мире во всех возрастах: 1,5 % смертей в мире, или 18 место в ранжире причин смерти. На самоубийства приходится 8,5 % смертей подростков и молодых 15–29 лет; это основная причина их смертей в мире [4].

## **Материалы и методы**

Тенденция к росту подростковых суицидов отмечается не только в России, но и в ряде западных стран. По данным Всемирной организации здравоохранения, количество суицидов среди лиц в возрасте 15–24 лет за последние 15 лет увеличилось в 2 раза и в ряду причин смертности во многих экономически развитых странах занимает 2–3-е место. По абсолютному количеству самоубийств среди подростков в возрасте от 15 до 19 лет Россия занимает первое место в мире. Данные государственной статистики в России свидетельствуют, что частота суицидальных действий среди молодежи в течение последних двух десятилетий выросла в два раза, а количество детей и подростков, покончив-

ших с собой, составляет 16 % от общего числа умерших от неестественных причин. За последние 5 лет жизнь самоубийством покончили 14 157 несовершеннолетних, ежегодно погибает около 2 800 детей и подростков в возрасте от 5 до 18 лет (эти случаи не учитывают число попыток суицида). Суицид является второй причиной смертности молодых людей (после несчастных случаев) в возрасте от 15 до 18 лет. Мысли о самоубийстве возникают у 30 % лиц в возрасте от 14 до 24 лет, а по прогнозам исследователей, в последующие 10 лет число суицидов будет расти еще быстрее, особенно у подростков в возрасте от 10 до 14 лет.

Нет сомнения, что дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья входят в **группу риска** по суицидальному поведению, наряду с их сверстниками, злоупотребляющими алкоголем и психоактивными средствами, имеющими психические расстройства, подвергшимися какому-либо виду насилия и социально неблагополучными. Дети и подростки с ОВЗ и инвалидностью – дети с интеллектуальными нарушениями развития; с умственной отсталостью; сенсорными нарушениями слуха и зрения; речевыми нарушениями; детским церебральным параличом – сталкиваются с различными проблемами социально-психологического характера. Наиболее часто встречаются изоляция и фрустрация, то есть состояния, возникающие из-за несоответствия желаний человека и его возможностей. Изоляция подразумевают под собой одиночество, то есть отсутствие близких взаимоотношений с другими членами коллектива. Длительная изоляция может привести к депрессии и суицидальным мыслям. Дети с ограниченными возможностями здоровья в связи с имеющимися у них сенсорными, речевыми, двигательными нарушениями часто имеют сочетанные расстройства, включая нарушения эмоционально-волевой сферы, психологического развития, органические поражения ЦНС. Проявления дезадаптации обуславливают переживание психологического кризиса, совершение импульсивных поступков, формирование аутоагрессивного поведения, доходящего до суицидных действий.

При этом, остаются малоизученными факторы, определяющие суицидальное поведение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Зарубежные исследователи отмечают, что в США учащиеся средних школ (9–12 классы) с ограниченными физическими возможностями досто-

верно чаще (в сравнении с детьми без нарушений здоровья) сообщали, что испытывают грусть и состояние безнадежности, курят, употребляют алкоголь и марихуану, а также серьезно рассматривают возможность совершения самоубийства [7]. Кроме того, наблюдаются более высокие уровни депрессии и предполагаемого риска суицидов среди глухих людей, чем среди контрольных групп. Дефицит исследований в этой области касается и взаимодействия со слабослышащими и глухими людьми, проявляющими суицидальные намерения [6].

Некоторые исследователи суицидального поведения подростков обращают внимание на то, что низкий уровень самооценки достоверно связан с самодеструктивным поведением. Факторы, влияющие на самооценку подростков, могут обеспечить лучшую защиту от самодеструктивного поведения. Низкий уровень самооценки у подростков-инвалидов зачастую связан с отсутствием физической активности и риском развития депрессии. Было обнаружено, что дети с ограниченными возможностями здоровья и низкой физической активностью относятся к группе высокого риска в аспекте причинения ущерба своему физическому и умственному здоровью [8].

**Суицидальное (суицидоопасное) поведение** характеризуется проявлением аутоагрессии, доходящей до суицидальной активности, включающей в себя суицидные мысли, высказывания, намерения, угрозы, попытки, покушения и самоубийство (завершенный суицид).

Основными причинами суицидов являются:

- Личностно-семейные – семейные конфликты, насилие в семье, развод родителей, тяжелая болезнь, смерть близких; одиночество, изоляция, безнадежность, ощущение своей ненужности или никчемности, неразделенная любовь, постоянные оскорбления, унижения и преследования со стороны окружающих (буллинг, троллинг, мобинг) и т. д.

- Проблемы со здоровьем – психическое расстройство, уродство, инвалидность, тяжелые соматические заболевания, беспомощность и т. д.

- Конфликты, связанные с учебой, с правонарушениями и асоциальными поступками и действиями (боязнь наказания или уголовной ответственности), с материально-бытовыми условиями жизни и пр. [2].

**Факторы риска и защитные факторы.** Факторы риска свидетельствуют или о повышенном риске попыток суицидов в будущем, или ослабляют положительное воздействие защитных факторов. Защитные факторы указывают на более низкий риск будущих попыток самоубийства или на надежность защиты от влияния фактора риска.

*Психологические факторы риска* (связаны с психопатологией (психическими расстройствами и симптомами), неадаптивным поведением (неосознаваемые суицидные мысли, употребление сигарет несовершеннолетними) или когнитивным аффективным процессом, связанным с психопатологией (например, чувством безнадежности, негативным мышлением, депрессивными расстройствами, синдромом дефицита внимания / гиперактивности (СДВГ), РАС, ДЦП, пограничным расстройством личности и расстройством поведения, импульсивностью, расстройствами сна).

*Ранние факторы риска:* жестокое обращение в детстве, например, сексуальное насилие, физическое насилие, эмоциональное насилие, пренебрежение, сочетанное влияние различных видов жестокого обращения, поливиктимизация и семейный анамнез суицидоопасного поведения или семейная передача риска самоубийства.

*Социальные факторы риска:* виктимизация сверстниками, воздействие суицида сверстников, слабая поддержка со стороны сверстников, воздействие СМИ на самоубийство, кибернетическая виктимизация.

Для детей и подростков с *ОВЗ и инвалидностью* характерны:

- кратковременные конфликты в сферах близких отношений (в семье, школе, группе);
- конфликт воспринимается как крайне значимый и травматичный;
- суицидальный поступок воспринимается в романтически-героическом ореоле: как смелый вызов, как решительное действие, как мужественное решение и т. п.
- суицидное поведение демонстративно, в нем есть признаки «игры на публику»;
- суицидальное поведение регулируется скорее порывом, аффектом, в нем нет продуманности, взвешенности, точного просчета;

- низкая самооценка, трудности в самоопределении;
- бедность эмоциональной и интеллектуальной жизни;
- безответная влюбленность.

Общей причиной суицида является социально-психологическая дезадаптация, возникающая под влиянием острых психотравмирующих ситуаций, нарушения взаимодействия личности с ее ближайшим окружением, и это чаще всего не тотальные нарушения, а нарушения общения с близкими, с семьей.

К защитным факторам относят:

*внутренние факторы* (низкий уровень нейротизма и низкий уровень стремления к новизне, высокая самооценка, умение решать проблему и отвлечение внимания в ответ на негативное воздействие (умение не фиксироваться на нем), высокий уровень выдержки, т. е. настойчивости в преодолении трудностей, эмоциональные привязанности к близким, выраженное чувство долга) и *внешние факторы* (зависимость от общественного мнения и желания избежать осуждения со стороны окружающих, наличие жизненных планов, замыслов, религиозные убеждения).

*Меры по обеспечению безопасности:* 1) ограничение доступности к смертельным (опасным для жизни) средствам; 2) родительский контроль; 3) составление письменного плана безопасности; 4) создание «Шкатулки надежды»; 5) предоставление номеров экстренных служб; 6) уменьшение семейных конфликтов; 7) просвещение: родителям следует серьезно относиться к суицидальным мыслям и поведению; 8) снижение уровня «заражения» (индуцирования) суицидоопасным поведением [5].

Немногочисленные исследования, посвященные обсуждаемой в данной статье проблеме, выявили, что дети с нарушениями здоровья несколько чаще определяют у себя суицидальные мысли. С другой стороны, каждый четвертый (28 %) ученик общеобразовательной школы «пытался когда-нибудь, хотя бы в шутку, убить себя», а среди учащихся коррекционной школы таких только 3 %. Причинами, ограничивающими учащихся коррекционной школы от самоповреждающих действий (несмотря на часто возникающие суицидальные мысли и подавленное настроение), могут быть, во-первых, инфантильность, незрелость психики, трудности принятия решения и, во-вторых, проживание части из них в условиях интерната,

где обеспечивается большой контроль со стороны взрослых, организованный досуг, возможность наблюдения.

Слабовидящие дети чаще испытывают негативные эмоции, вызванные осознанием дефекта и ограничением собственных возможностей. Это может являться причиной утвердительных ответов на вопросы об унылом настроении, суицидальных мыслях, чувстве одиночества.

Дети и подростки с ОВЗ имеют низкую способность рассказывать и выразить негативные эмоциональные переживания, а состояния внутреннего конфликта нередко ими не распознаются, причиной чего является отсутствие у них стремления информировать значимого взрослого о собственном эмоциональном неблагополучии, а также их неспособность выразить эмоции и чувства из-за речевых, сенсорных, интеллектуальных нарушений [3].

## Результаты

### *Профилактика суицидального поведения*

Принято различать первичную, вторичную и третичную профилактику. **Первичное** звено профилактики направлено на все общество и имеет своей целью профилактику факторов суицидального риска. **Вторичное** звено заключается в помощи непосредственно суицидентам. **Третичная** профилактика – это реабилитация суицидента после выведения его из критического состояния, а также помощь близким и родственникам суицидента, которые также являются представителями группы суицидального риска [1].

Рассмотрим *первичное* и *вторичное* звенья профилактики, как наиболее успешно осуществимые в образовательных учреждениях.

*Первичная*, ее еще называют универсальной межведомственной, профилактика проводится превентивно, до проявления каких-либо форм суицидального поведения, и включает в себя:

- со стороны органов опеки и попечительства, аппарата по правам ребенка, прокуратуры и полиции – своевременное выявление и пресечение жестокого обращения и всех видов насилия над детьми и подростками;
- со стороны службы занятости населения совместно с департаментом молодежной политики и педагогами – организация занятости детей и подростков и т. п.;



- *со стороны средств массовой информации* – взвешенный подход при освещении суицидального поведения детей; своевременно блокировать сайты и программы, побуждающие к суициду (эти сайты предлагают вступить в «игру», выполнять поручения, квесты, а конечным итогом становится приказ нанести самоповреждения или убить себя).

- *со стороны системы образования* – оптимизация педагогического процесса, повышение компетентности педагогов в области распознавания маркеров суицидального риска;

- *со стороны органов здравоохранения* – проведение бесед, лекций, дней здоровья;

- *со стороны священнослужителей* – регулярные беседы по проблемам нравственных, культурных и духовных ценностей и т. д.

*Вторичная*, или селективная межведомственная профилактика, представляет собой предупреждение возникновения суицидального поведения или дальнейшего развития суицидального процесса у лиц, входящих в группы суицидального риска, и включает в себя:

- раннее выявление лиц с наличием биологических, личностно-психологических, клинических и социальных детерминант суицидального поведения (групп риска суицидального поведения);

- первичную диагностику суицидоопасных состояний в общей медицинской сети;

- предоставление лицам, входящим в группы риска суицидального поведения, адекватной медико-психологической и медико-социальной помощи.

С точки зрения работы психолога-педагога и специального психолога-педагога образовательного учреждения подход к *первичной* и *вторичной* профилактике должен заключаться в следующем:

- на уровне первичной профилактики происходит выявление групп обучающихся, имеющих проблемы в обучении, личностные проблемы, проблемы в протекании адаптации к образовательной организации, проблемы в межличностных отношениях, а также выявление подростков и семей группы риска с целью оказания им своевременной психолого-педагогической помощи;

– организуется психолого-педагогическая работа с детьми, имеющими общие проблемы, такие как сниженная успеваемость, низкая мотивация к обучению, повышенная тревожность, проблемы в межличностных взаимоотношениях и пр.

– идет работа по постоянному повышению квалификации педагогических кадров, повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области выявления и оказания помощи несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и/или в кризисном состоянии.

– разрабатывается алгоритм действий педагогических работников в случае выявления обучающегося, демонстрирующего суицидальное поведение, что позволит иметь четкие инструкции для педагогических работников и избежать паники и растерянности. Задача руководителя образовательной организации – ознакомить всех педагогических работников с алгоритмами, провести мероприятия по обучению педагогических коллективов необходимым действиям при выявлении признаков, свидетельствующих о суицидальной угрозе.

Основной целью уровня *вторичной* профилактики является предотвращение самоубийства обучающегося. Важным является определение уровня риска суицидального поведения, для чего можно использовать средства психологической диагностики, которыми владеет психолого-педагогический персонал образовательного учреждения, и в случае необходимости привлекать к диагностической работе сотрудников социальных и медицинских организаций, участвующих в профилактической деятельности (на уровне района, города, области).

К любому подозрению на суицидальное поведение следует относиться со всей серьезностью: крик о помощи нуждается в ответной реакции помогающего человека, готового вмешаться в кризис одиночества. Профилактика депрессий у лиц с ОВЗ и инвалидностью является важной составляющей предотвращения суицидов. Как только отмечается сниженное настроение и другие признаки депрессивного состояния, необходимо немедленно принять меры для того, чтобы помочь ребенку выйти из этого состояния, в том числе и путем оптимизации межличностных отношений в группе.

**Школьная психопрофилактика.** Школы – наиболее важные площадки для продвижения идей ценности жизни и здо-

ровья, для превентивного вмешательства в суицидальные действия детей и подростков.

Программы предотвращения самоубийств, действующие на базе школы, решают, с учетом степени суицидального риска, следующие задачи:

1. *Снижение факторов риска* (выявление депрессий, чувства безнадежности, стресса, беспокойства и гнева) и усиления личностных ресурсов (формирование навыков решения проблем, саморегуляции, повышение самооценки, формирования круга социальной поддержки).

2. *Улучшение психологической адаптации* – снижение вероятности развития антивитальных переживаний и аутоагрессивного поведения, улучшение идентификации своего «Я». На этапе возникновения антивитальных переживаний и аутоагрессивного поведения подростки чаще обращаются к друзьям, и намного реже – к учителям, школьным психологам.

В образовательном учреждении должны присутствовать просветительские программы по проблеме самоубийств, рассчитанные на общий контингент школьников, педагогов, родителей. Они позволят повысить осведомленность о причинах развития суицидального поведения, способах совладания и тех ресурсах, которые можно использовать в качестве поддержки. Учащимся необходим форум, где они могут получить информацию, задать вопросы, узнать о том, как можно помочь себе и другим в случае навязчивого повторения мыслей о суициде [2].

### **Обсуждение и выводы**

В заключении необходимо отметить значение мульти-профессиональной превентивной деятельности в совместной работе по выявлению и предупреждению суицидов у детей с особыми образовательными потребностями, т. е. силами целого ряда специалистов – психологов, педагогов, воспитателей, медицинских работников. Важная роль здесь должна отводиться врачу-психиатру, который, активно взаимодействуя с педагогами и психологами, регулярно оценивает состояние психического здоровья детей и выявляет на самом раннем этапе признаки депрессии, тревоги, а также нарушения поведения и эмоций, обеспечивая медикаментозную и психотерапевтическую коррекцию.

### Список литературы

1. Ворсина О. П. и др. Вопросы диагностики и профилактики суицидального поведения детей и подростков. Методические рекомендации. Иркутск, 2020. – 43 с.
2. Иванов Д. О., Романовская М. В., Андреева Е. Ю., Фесенко Ю. А., Бычковский Д. А. Диагностика, лечение, психокоррекция и профилактика суицидального поведения несовершеннолетних. Методические рекомендации. – СПб.: СПбГПМУ, 2023. – 76 с.
3. Куприянова И. Е., Карауш И. С., Дашиева Б. А. Особенности суицидального поведения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2013. – № 2 (19). – URL: <http://medpsy.ru>
4. Суицидальное поведение несовершеннолетних (профилактические аспекты). Методические рекомендации / Б. С. Положий, Е. В. Макушкин, Е. Б. Любов, Г. С. Банников, 2020. – 34 с.
5. Barber C. W., Miller M. J. Reducing a suicidal person's access to lethal means of suicide: a research agenda // *Am J Prev Med.* – 2014. – Vol. 47 (3 Suppl 2). – Pp. 264–272.
6. Barnett S., Klein J. D. at all. Community Participatory Research to Identify Health Inequities with Deaf Sign Language Users // *American Journal of Public Health.* – 2011. – Vol. 101. – Pp. 2235–2238.
7. Everett J. S. Relationship between physical disabilities or long-term health problems and health risk behaviors or conditions among US high school students / J. S. Everett, D. J. Lollar // *J Sch Health.* – 2008. – Vol. 78 (5). – Pp. 252–257.
8. Tomori M. Sport and physical activity as possible protective factors in relation to adolescent suicide attempts. *International journal of sport psychology.* – 2000. – Vol. 31. – Pp. 405–413.

### References

1. Vorsina, O. P. et al. (2020) *Voprosy diagnostiki i profilaktiki suicidal'nogo povedeniya detej i podrostkov. Metodicheskie rekomendacii* [Issues of diagnosis and prevention of suicidal behavior in children and adolescents. Methodological recommendations]. Irkutsk. (In Russian).
2. Ivanov, D. O., Romanovskaya, M. V., Andreeva, E. Yu., Fesenko, Yu. A., Bychkovsky, D. A. (2023) *Diagnostika, lechenie, psikhokorrekcija i profilaktika suicidal'nogo povedeniya nesovershennoletnih. Metodicheskie rekomendacii* [Diagnosis, treatment, psychocorrection and prevention of suicidal behavior of minors. Methodological recommendations]. St. Petersburg: SPbSPMU. (In Russian).
3. Kupriyanova, I. E., Karaush, I. S., Dashieva, B. A. (2013) *Osobennosti suicidal'nogo povedeniya detej i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* [Features of suicidal behavior of children and adolescents with disabilities]. *Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektron. nauch. zhurn – Medical psychology in Russia: electron. scientific journal.* No. 2 (19). Available at: <http://medpsy.ru> (In Russian).
4. Polozhiy, B. S., Makushkin, E. V., Lyubov, E. B., Bannikov, G. S. (2020) (eds) *Suicidal'noe povedenie nesovershennoletnih (profilakticheskie aspekty). Metodicheskie rekomendacii* [Suicidal behavior of minors (preventive aspects). Methodological recommendations]. (In Russian).
5. Barber, C. W., Miller, M. J. (2014) Reducing a suicidal person's access to lethal means of suicide: a research agenda. *Am J Prev Med.* Vol. 47(3 Suppl 2). Pp. 264–272.
6. Barnett, S., Klein, J. D. at all. (2011) Community Participatory Research to Identify Health Inequities with Deaf Sign Language Users. *American Journal of Public Health.* Vol. 101. Pp. 2235–2238.
7. Everett, J. S. (2008) Relationship between physical disabilities or long-term health problems and health risk behaviors or conditions among US high school students / J. S. Everett, D. J. Lollar. *J Sch Health.* Vol. 78 (5). Pp. 252–257.
8. Tomori, M. (2000) Sport and physical activity as possible protective factors in relation to adolescent suicide attempts. *International journal of sport psychology.* Vol. 31. Pp. 405–413.

**Личный вклад соавторов**  
 Personal Co-author contributions  
 50/50 %

### Информация об авторах

**Фесенко Юрий Анатольевич** – доктор медицинских наук, главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного и специального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X, e-mail: yaf1960@mail.ru

**Романовская Марина Владимировна** – кандидат медицинских наук, главный врач, Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С. С. Мнухина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: cvldp@zdrav.spb.ru

### Information about the authors

**Iurii A. Fesenko** – Dr. Sci. (Med.), Chief Researcher of the Research Laboratory of Inclusive and Special Education, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X, e-mail: yaf1960@mail.ru

**Marina V. Romanovskaya** – Cand. Sci. (Med.), Chief Physician of Center for Rehabilitation Treatment "Child Psychiatry" named after S. S. Mnukhin, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: cvldp@zdrav.spb.ru

Поступила в редакцию: 11.09.2023

Принята к публикации: 10.10.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 11 September 2023

Accepted: 10 October 2023

Published: 29 December 2023

## Социально-педагогические и медико-психологические последствия неправильного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

И. К. Шац

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
Санкт-Петербург Российская Федерация*

**Введение.** Родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) используют часто негармоничные стили воспитания. Это обусловлено тяжелыми эмоциональными переживаниями, прежде всего страхом потери ребенка. Неправильные типы воспитания приводят к социальным, психологическим и медицинским последствиям.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в рамках оказания психологической и психиатрической помощи 311 семьям детей с различными проблемами здоровья, включающими детей с ЗПР, онкологическими заболеваниями, другими тяжелыми соматическими заболеваниями, нарушениями опорно-двигательного аппарата. Использовались диагностическое интервью, Опросник «Анализ семейных взаимоотношений», Опросник МПДО и скрининг опросник родительского отношения (СОРО).

**Результаты.** В процессе оказания помощи отмечено большое количество патохарактерологических реакций, таких как реакции активного протеста, отказа и эмансипации, проявляющихся в разнообразных нарушениях поведения. Неправильное воспитание является одной из основных причин невротических нарушений у детей с ОВЗ. Часто встречаются невротические реакции в виде страхов и тревоги. Неправильная позиция или поведение родителей способствуют формированию тревожности как черты характера ребенка. При длительном воздействии негармоничного воспитания у детей формируются личностные аномалии. Наиболее часто встречаются истероидный и неустойчивый варианты патохарактерологического развития личности. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми соматическими заболеваниями наблюдается дефицитарный тип патологического формирования личности в двух клинических вариантах – псевдоаутистическом и диспропорциональном.

**Обсуждение и выводы.** Результаты исследования выявили разнообразные социальные, психологические и клинические последствия негармоничного воспитания. Для профилактики и коррекции последствий негармоничного воспитания детей с ОВЗ, необходимы мероприятия, в которые должны быть вовлечены все участники педагогического процесса: дети, педагоги-дефектологи, но основной фокус усилий должен быть сосредоточен на работе с родителями.

**Ключевые слова:** негармоничное воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья, личностные реакции, патологическое формирование личности.

**Для цитирования:** Шац И. К. Социально-педагогические и медико-психологические последствия неправильного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 238–251. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_238. EDN: WAUPLM

## Socio-pedagogical and Medical-psychological Consequences of Improper Upbringing of Children With Disabilities

Igor K. Shats

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** Parents of children with disabilities often use non-harmonious parenting styles due to heavy emotional feelings and primarily fear of losing a child. Incorrect types of upbringing have social, psychological and medical consequences.

**Materials and methods.** The study was conducted within the framework of psychological and psychiatric assistance to 311 families of children with various health problems, including children with mental retardation, oncological diseases, other severe somatic diseases, and musculoskeletal disorders. The diagnostic interview, the Family Relationship Analysis Questionnaire, Modified Pathocharacterological Diagnostic Questionnaire, and the Parental Attitude Screening Questionnaire were used.

**Results.** In the process of assistance, a large number of pathocharacterological reactions, such as reactions of active protest, refusal and emancipation, manifested in a variety of behavioural disorders were noted. Improper upbringing is one of the main causes of neurotic disorders in children with disabilities. Neurotic reactions in the form of fears and anxiety are common. Improper position or behaviour of parents contribute to the formation of anxiety as a character trait of the child. With prolonged exposure to non-harmonious upbringing, children form personality anomalies. The most common are hysteroid and unstable variants of pathocharacterological development of personality. In children with musculoskeletal disorders and severe somatic diseases there is a deficit type of pathological personality formation in two clinical variants – pseudoautistic and disproportional.

**Discussion and conclusions.** The results of the study revealed a variety of social, psychological and clinical consequences of non-harmonious upbringing. To prevent and correct the consequences of non-harmonious upbringing of children with disabilities, it is necessary to take measures that should involve all participants in the pedagogical process: children, defectologists, but the main focus of efforts should be on working with parents.

**Key words:** non-harmonious upbringing, children with disabilities, personality reactions, pathological personality formation.

**For citation:** Shats, I. K. (2023) Social'no-pedagogicheskie i mediko-psixologicheskie posledstviya nepravil'nogo vospitaniya detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya [Socio-pedagogical and Medical-psychological Consequences of Improper Upbringing of Children With Disabilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 238–251. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_238, EDN: WAUPMJ

## **Введение**

Возрастная незрелость личности и её отдельных компонентов и свойств, неустойчивость структуры личности ребенка и подростка определяют относительную легкость возникновения различных преходящих или стойких отклонений и нарушений процесса формирования личности под действием разнообразных неблагоприятных биологических, социальных и психологических факторов [7]. Одним из главных факторов, влияющих на формирование личности является семейное воспитание.

Родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) часто используют несвойственную для них прежде манеру воспитания и поведения с ребёнком, что обусловлено разнообразными причинами. Воспитательская растерянность родителей в связи с серьезными заболеваниями или патологическими состояниями ребенка обусловлена психической травмой самих родителей, которой для них является факт болезни ребенка. Травма приводит к различным эмоциональным изменениям у родителей. Одним из таких частых эмоциональных нарушений, которое фиксируется на долгие годы, а иногда на всю жизнь является страх потери ребенка. Результатами такого страха становятся повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т. д. Страх «подпитывается» реальной или мнимой возможностью рецидива болезни или новым заболеванием. В семьях детей с ОВЗ наблюдаются все стили негармоничного воспитания, но чаще всего встречаются потворствующая гиперпротекция и так называемое «оранжевое» воспитание [14].

Целью статьи является описание и анализ последствий негармоничного воспитания детей с ОВЗ, выявленных в процессе оказания психологической и психиатрической помощи.

## **Обзор литературы**

Различные стили неправильного (негармоничного) воспитания могут приводить к разнообразным личностным и поведенческим проблемам у детей и подростков. В медико-психологической литературе подробно обсуждается проблема как различные негармоничные стили воспитания могут



сформировать или усилить нежелательные стороны характера ребенка<sup>1</sup> [9; 17].

В разных исследованиях отмечают четкую связь между воспитанием и личностными и поведенческими реакциями детей [4], в том числе правонарушениями в подростковом возрасте [1]. В отечественной детской психиатрии для обозначения психологических личностных реакций используется термин «характерологические реакции», предложенный Т. П. Симпсон [11; 12] и позднее предложенный В. В. Ковалевым термин «патохарактерологические реакции» [7]. Эти реакции, проявляющиеся в разнообразных эмоциональных и поведенческих изменениях, являются ответом ребенка или подростка прежде всего на неправильные травмирующие его параметры воспитания со стороны значимых людей, прежде всего родителей и педагогов. Существенным отличием характерологических реакций от патохарактерологических является, то, что при последних нарушается социально-психологическая адаптация и, как правило, они сопровождаются невротическими (в частности, соматовегетативными) расстройствами. Выделяют следующие формы реакций: реакции отказа, реакции оппозиции, реакции имитации, реакции компенсации, реакции гиперкомпенсации. В подростковом возрасте в дополнение к этим формам выделяют: реакции эмансипации, реакции группирования со сверстниками, реакции увлечения [10].

Многие отечественные детские психотерапевты и психиатры считают, что неправильное воспитание является одной из основных причин неврозов в детском возрасте [2; 6] и в целом очень негативно сказывается на эмоциональном развитии детей [6; 15]. В результате социального научения и неправильного воспитания родители стимулируют формирования у детей страхов и тревожности [8]. Большинство страхов передаются детям неосознанно, но некоторые опасения и страхи могут сознательно культивироваться родителями в процессе воспитания или внушаться в навязываемой системе ценностных ориентаций [5].

Исследователи отмечают связь личностной деформации детей с их воспитанием. Описывая патологическое формиро-

<sup>1</sup> Эйдмиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

вание личности, связанное с хронической психотравмирующей ситуацией в микросреде и неправильным воспитанием В. В. Ковалев ввел в отечественную детскую психиатрию термин «патохарактерологическое развитие личности» [7]. Основными механизмами патохарактерологического развития являются закрепление личностных реакций (протеста, отказа, гиперкомпенсации и т. д.) возникших в ответ на психотравмирующие воздействия, и прямое стимулирование неправильным воспитанием тех или иных нежелательных черт характера (возбудимости, демонстративности и др.) [7]. Основными вариантами патохарактерологического развития личности являются аффективно-возбудимый, тормозимый, истероидный, неустойчивый и смешанный вариант. Г. Е. Сухарева описывала нарушения становления личности введя понятие «изменения характера под влиянием неблагоприятных условий воспитания» [14].

В. В. Ковалевым выделена также особая группа личностных расстройств – патологических формирований личности дефицитарного типа. Патологические формирования личности дефицитарного типа формируются у детей с физическими дефектами анализаторов (слепые, слабовидящие, глухие, тугоухие), дефектами опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич, последствия полиомиелита, костно-суставный туберкулез, врожденные аномалии конечностей, миопатии). Кроме того, данный вид личностной патологии является у детей с тяжелыми заболеваниями сердца, легких, онкологическими заболеваниями и др. Важными причинами патологического формирования дефицитарного типа является неправильное воспитание и своеобразное отношению окружающих к больному ребенку [7].

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось в рамках оказания психологической и психиатрической помощи 311 семьям детей с различными проблемами здоровья, включающими детей с ЗПР, онкологическими заболеваниями, другими тяжелыми соматическими заболеваниями, нарушениями опорно-двигательного аппарата. В исследовании использовались диагностическое интервью, Опросник «Анализ семейных взаимоотношений»

(АСВ) [16], Опросник МПДО [3] и скрининг опросник родительского отношения (СОРО)<sup>1</sup>.

## Результаты

*Личностные реакции.* Одной из частых проблем, решаемых в процессе оказания помощи семьям детей с ОВЗ, были нарушения поведения. Эти нарушения были проявлением разнообразных характерологических и патохарактерологических реакций.

Реакции протеста (оппозиции) встречались наиболее часто и включали большую группу разнообразных форм переходящих расстройств поведения, в основе которых был комплекс эмоционально насыщенных переживаний, очень значимых для ребенка: переживания обиды, ущемленного самолюбия, недовольства отношением близких и т. п. Эти реакции возникали у больных детей, прежде всего, на различные виды запретов и ограничений (нередко связанные с проблемами здоровья), на требования родителей, связанные с выполнением медицинских или педагогических рекомендаций.

Характерологические реакции активного протеста проявлялись в форме непослушания, грубости, вызывающего и агрессивного поведения в ответ на требования родителей, рекомендации педагогов или врачей. Эти реакции были относительно кратковременны и часто наблюдались у детей с чертами эмоциональной возбудимости.

Патохарактерологические реакции активного протеста отличались значительно большей интенсивностью проявлений, наличием агрессивного поведения, выраженным вегетативным компонентом (покраснение лица, потливость, тахикардия), большей продолжительностью, склонностью к повторению и фиксации нарушенного поведения, которое приобретало стереотипный характер.

Реакции пассивного протеста обычно проявлялись в отказе от сотрудничества с взрослыми, прежде всего, родителями, врачами и другими специалистами. Дети и подростки отказывались от выполнения тех или иных требований, предъявляемых к ним взрослыми, проявляли недовольство, обиду, замаскированную враждебность по отношению к тому или иному близко-

<sup>1</sup> Шац И. К. Дети с ограниченными возможностями здоровья: диагностика клинико-психологических, психолого-педагогических проблем и динамическое сопровождение: учебное пособие. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. 180 с.

му человеку, утрачивали с родителями прежний эмоциональный контакт. У детей появлялись ранее несвойственные им необщительность и капризность. Нередко реакции пассивного протеста выражались избирательным отказом от речи (элективным мутизмом), дети не пользовались речью и даже активно отказывались от речевого общения с лицами, вызвавшими психотравмирующие переживания. Иногда у больных детей реакция пассивного протеста проявлялась в виде отказа от еды.

Характер реакций протеста определялся личностными особенностями и возрастом ребенка. У детей упрямых, аффективно возбудимых, как правило, возникали реакции активного протеста, тогда как у детей робких, неуверенных в себе, инфантильных преобладали реакции пассивного протеста.

Реакции отказа проявлялись в ограничении или в стремлении к полному отказу от контактов, дети были пассивны, не выражали никаких желаний и делали все только по просьбе или принуждению. В некоторых случаях при таком рисунке поведения дети производили впечатление интеллектуально отстающих. Реакция отказа была связана с переживанием отчаяния, массивными страхами, особенно при новых ситуациях.

Описаны личностные реакции характерные для подросткового возраста. К ним относятся: реакции эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения или «хобби-реакции» [10]. В ситуации болезни из подростковых реакций наиболее ярко проявлялась только реакция эмансипации. Она выражалась повышенным стремлением подростков к самостоятельности, независимости от родителей и всех других взрослых, что было связано со свойственным подростковому возрасту стремлением к самоутверждению. Подростки пренебрегали медицинскими рекомендациями по лечению и образу жизни, отказывались от приема лекарств, демонстративно игнорировали запреты и нормы поведения. Они гуляли в плохую погоду в несоответствующей погоде одежде, уходили из дома и больницы по своему разумению, отказывались отчитываться перед взрослыми (родителями и лечащим врачом).

*Невротические расстройства.* Неправильное воспитание является одной из основных причин невротических нарушений в детском и подростковом возрасте. Эти нарушения проявлялись как нозологически очерченными неврозами в виде

тревоги и страхов. В семьях больных детей при использовании стиля воспитания по типу потворствующей протекции нередко формировался истерический невроз. При применении воспитания по типу доминирующей гиперпротекции или эмоционального отвержения наблюдался невроз навязчивых состояний. Развернутые клинические картины таких неврозов в наших наблюдениях встречались не часто, но работа всех специалистов с такими детьми достаточно сложна, такой работе будет посвящена отдельная публикация.

Намного чаще встречались невротические реакции в виде страхов и тревоги. Личностный страх становится особенностью характера ребенка, к таким страхам предрасположены дети с повышенной тревожностью, мнительностью. Как правило, личностные страхи проявлялись или усиливались в пугающей новой обстановке образовательного учреждения, больницы и в контактах с педагогическими, медицинскими и социальными работниками. Существенными факторами, способствующими развитию страхов, являлись личностные особенности родителей. Прежде всего, страхи детей были связаны с тревожно-мнительными чертами характера их родителей. Естественно, родители, напуганные болезнью или нарушениями у ребенка, испытывали массу страхов, находились в тревожном состоянии, испытывали чувство беспомощности, испытывали страх перед плохим исходом болезни или будущего, теряли мужество, эмоционально «заражая» ребенка страхами. При таких переживаниях родители прибегали к стилю воспитания главным параметром которого являлась гиперпротекция (гиперопека), которая стимулировала и усугубляла инфантильность, несамостоятельность, неуверенность ребенка, что в свою очередь усиливало уже имеющиеся страхи и стимулировало появления новых страхов.

Во многих случаях страх не проявлялся внешне, о нем можно было судить по разным косвенным проявлениям: уклонение от посещения кабинета врача, ассоциирующимся с неприятными или болезненными ситуациями. В незнакомых местах или ситуациях, где ранее возникали неприятные переживания, дети становились напряженными, порой подозрительными, прислушивались к разговорам взрослых. Содержание страхов могло быть разным, но очень часто это был страх медицинских

процедур, болезни и смерти родителей, ухода родителей, страх не вырасти (опосредованный страх смерти). Часто страхи проявлялись во сне в виде кошмарных сновидений.

Очень часто неправильная позиция или поведение родителей способствовало формированию тревожности, как черты характера ребенка. Тревога у детей проявлялась внутренним напряжением и настороженностью, направленной вовне. При воздействии отрицательных или положительных внешних факторов тревога соответственно усиливалась или уменьшалась. В наших наблюдениях у детей встречались два варианта состояния тревоги с заторможенностью (медлительностью) и возбуждением (беспокойством). Для тревожных состояний с заторможенностью были характерны медлительность или небольшая двигательная скованность. Как правило, мимика у таких детей оставалась живой, но всегда носила оттенок настороженности. Они с опаской встречали незнакомых, особенно взрослых людей, осторожно вступали в контакт. Игровая деятельность соответствовала возрасту, но в игре дети были пассивны. У части детей синдром тревоги сочетался с беспокойством, суетливостью. Дети охотно вступали в контакт, но проявляли недетскую сдержанность. Очень часто дети прислушивались к разговорам окружающих, беспокойно реагировали на любое изменение в окружающей обстановке. В их движениях и играх наблюдалась суетливость, боязливость. Им было тяжело подолгу оставаться на одном месте и заниматься одним и тем же делом. У всех детей при усилении тревоги появлялась плаксивость, которая более выражена у детей с беспокойством и суетливостью.

*Психогенные патологические формирования личности.* У хронически больных детей чаще наблюдался истероидный и неустойчивый варианты патохарактерологического развития.

Истероидные черты характера чаще формировались в тех случаях, когда единственный ребенок воспитывался в системе потворствующей гиперпротекции, по типу «кумира семьи», в обстановке общего обожания, избалованности, удовлетворении любых требований и прихотей ребенка даже после выздоровления. Дети требовали к себе постоянного внимания, во всем проявляли эгоизм, не считались с потребностями других членов семьи. На незначительные трудности и неудачи давали бурные аффективные реакции.

Неустойчивый тип патохарактерологического развития формировался у детей с ОВЗ в семьях, в которых родители использовали так называемое «оранжерейное воспитание» [13]. Ребенка ограждали от самостоятельного преодоления малейших трудностей, освобождали от всех домашних обязанностей, осуществляли полное обслуживание даже в возрасте 12–13 лет. Оберегали от различных жизненных ситуаций, которые, по мнению родителей, могли повредить здоровью, доходя до абсурдных действий. В таких ситуациях поведение ребенка зависело от сиюминутных желаний и влечений, формировались повышенная подчиняемость постороннему влиянию, неумение и нежелание преодолевать малейшие трудности, отсутствовали навыки и интерес к труду, не развивались соответствующие возрасту регулирующие поведение волевые механизмы. Постепенно, уже в старшем возрасте, такие подростки проявляли повышенную склонность к имитации отрицательных форм поведения (сквернословие, мелкое воровство, употребление спиртных напитков и т. д.).

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, тяжелым течением соматических заболеваний нами наблюдался дефицитарный тип патологического формирования личности. Данный тип личностной патологии возникал под воздействием различных факторов. Воспитание по типу потворствующей гиперпротекции, психологически чрезмерно щадящая атмосфера формировали у ребенка неуверенность в себе, робость, обидчивость. У этих детей и подростков отмечались наивность суждений, слабая ориентированность в бытовых и практических вопросах. У многих детей старшего возраста существенное влияние на закрепление этих черт характера оказывало осознание своей физической неполноценности и несостоятельности.

В нашем исследовании чаще встречались два варианта дефицитарного формирования личности – псевдоаутистический и диспропорциональный, которые описаны в литературе [7]. Псевдоаутистический вариант дефицитарного расстройства проявлялся в особенностях поведения детей и подростков. Они существенно ограничивали контакты со сверстниками, боясь привлечения внимания к физическому недостатку, для них были характерны повышенная сенситивность, обидчивость,

ранимость, склонность к компенсаторному фантазированию. В фантазиях дети представляли себя сильными, мужественными, красивыми, наделенными героическими качествами, видели себя в роли воинов, космонавтов, путешественников и т. п. Фантазии часто сопровождались яркими образными представлениями, что отражалось в творчестве детей.

Диспропорциональный вариант дефицитарного развития личности формировался у детей и подростков при неправильном воспитании с преждевременными и чрезмерными поощрениями интеллектуальных интересов и занятий в сочетании с ограничением двигательной активности, запрещении активных и подвижных игр, изоляцией от сверстников [7]. При этом варианте дефицитарного развития у детей наблюдалось преобладание интеллектуальных интересов и развития, опережающих возрастные нормы. Дети много времени посвящали чтению, решению головоломок, игре с различными конструкторами, предпочитали игры в шахматы и другие настольные игры. В тоже время у них отмечалась выраженная личностная незрелость, они плохо ориентировались в социальных и бытовых аспектах жизни, не умели и боялись общаться со сверстниками, предпочитая общество взрослых.

### **Обсуждение и выводы**

Таким образом, исследование показало, что негармоничные стили воспитания приводят к большому спектру личностных проблем у детей и подростков с ОВЗ. Эти проблемы проявляются в разнообразных поведенческих реакциях, невротических нарушениях и клинически очерченных патологических личностных девиациях. Эти социально-педагогические и медико-психологические последствия существенно нарушают адаптацию детей с ОВЗ.

Для профилактики и коррекции нарушений адаптации, прежде всего, необходима работа с родителями детей с ОВЗ. Для профилактики и коррекции личностных нарушений эффективной является работа с родителями в форматах семейной психотерапии, психологического и педагогического консультирования, целью которой является помощь родителям по исправлению недостатков воспитания, рекомендации в отношении путей и форм преодоления эффектов воспитательной растерянности.



Работа с детьми должна включать приемы поведенческой и когнитивно-поведенческой психотерапии для коррекции поведенческих реакций, основной целью которой является осознание ребенком неприемлемости определенных стереотипов поведения, а также помощь и поддержка при негативных переживаниях, связанных с болезнью и пребыванием в различных учреждениях.

Помощь педагогам должна оказываться уже в период их профессиональной подготовки и в дальнейшем в рамках повышения их квалификации. Необходимо включение в программы обучения студентов дисциплин по проблемам воспитания, включающих обсуждение причин и последствий негармоничного воспитания, а также изучение особых потребностей семей детей с ОВЗ. Также необходима помощь педагогам по созданию щадящего и терапевтического климата в детских образовательных и коррекционно-развивающих учреждениях. Такая работа регулярно ведется на дефектологическом факультете ЛГУ им А. С. Пушкина.

Мероприятия по профилактике и преодолению личностных нарушений должны быть комплексными и проводиться регулярно в рамках сопровождения семьи ребенка с ОВЗ с применением различных форм и технологий, охватывать всех участников педагогического процесса: детей с ограниченными возможностями здоровья их родителей и педагогов-дефектологов.

#### Список литературы

1. Баерюнас З. В. Типичные ошибки семейного воспитания подростков // Проблемы быта, брака и семьи. – Вильнюс. – 1970. – С. 135–142.
2. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.: Медицина, 1977. – 272 с.
3. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. – СПб.: ПОНИ, 2010. – 316 с.
4. Елизаров А. Н. Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских отношений // Вопросы психологии. – 1995. – № 7. – С. 39–46.
5. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 448 с.
6. Захаров А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. – СПб.: КАРО, 2006. – 672 с.
7. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: – 2-е изд., доп. и перераб.. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
8. Колягин В. Г. Психологические особенности страхов дошкольников с недостатками речевого развития. – М., 2011. – 25 с.

9. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
10. Личко А. Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей). – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
11. Симпсон Т. П. Формы и содержание конкретной работы с «трудными» детьми в детской консультации. – М., 1935. – 18 с.
12. Симпсон Т. П. Неврозы у детей, их предупреждение и лечение. – М., 1958. – 216 с.
13. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 1. – М., 1955. – 468 с.
14. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. – М., 1959. – 406 с.
15. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
16. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. – СПб., 2001. – 44 с.

### References

1. Baeryunas, Z. V. (1970) Tipichny'e oshibki semejnogo vospitaniya podrostkov [Typical mistakes of family education of adolescents]. *Problemy` by`ta, braka i sem`i – Problems of life, marriage and family*. Vilnius. Pp. 135–142. (In Russian).
2. Garbuzov, V. I., Zakharov, A. I., Isaev, D. N. (1977) *Nevrozy` u detej i ix lechenie* [Neurosis in children and their treatment]. Leningrad: Medicina. (In Russian).
3. Dmitriev, M. G., Belov, V. G., Parfenov, Yu. A. (2010) *Psixologo-pedagogicheskaya diagnostika delinkventnogo povedeniya u trudny`x podrostkov* [Psychological and pedagogical diagnosis of delinquent behavior in difficult adolescents]. St. Petersburg: Poni. (In Russian).
4. Yelizarov, A. N. (1995) Telefon doveriya: rabota psikhologa-konsul'tanta s roditelyami v situatsii roditel'sko-yunosheskikh otnosheniy [Helpline: the work of a psychologist-consultant with parents in the situation of parent-youth relations]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No. 7. Pp. 39–46. (In Russian).
5. Zakharov, A. I. (2000) *Dnevny'e i nochny'e straxi u detej* [Daytime and nighttime fears in children]. St. Petersburg: Soyuz. (In Russian).
6. Zakharov, A. I. (2006) *Proiskhozhdeniye i psikhoterapiya detskikh nevrozov* [Origin and psychotherapy of childhood neuroses]. St. Petersburg: Karo. (In Russian).
7. Kovalev, V. V. (1995) *Psixiatriya detskogo vozrasta. Rukovodstvo dlya vrachej* [Psychiatry of childhood. Guidance for physicians]. 2nd ed., Rev. and additional. Moscow: Medicine. (In Russian).
8. Kolyagin, V. G. (2011) *Psikhologicheskiye osobennosti strakhov doshkol'nikov s nedostatkami rechevogo razvitiya* [Psychological characteristics of fears of preschool children with speech impairments]. Moscow. (In Russian).
9. Lichko, A. E. (1983) *Psixopatii i akcentuacii xaraktera u podrostkov* [Psychopathies and accentuations in adolescents]. 2nd ed., Rev. and additional. Leningrad: Medicine. (In Russian).
10. Lichko, A. E. (1985) *Podrostkovaya psixiatriya: (Rukovodstvo dlya vrachej)* [Adolescent psychiatry: (Guidance for physicians)]. 2nd ed., Rev. and additional. Leningrad: Medicine. (In Russian).
11. Simpson, T. P. (1935) *Formy i sodержaniye konkretnoy raboty s «trudnymi» det'mi v detskoy konsul'tatsii* [Forms and content of specific work with "difficult" children in children's consultation]. Moscow. (In Russian).
12. Simpson, T. P. (1958) *Nevrozy u detey, ikh preduprezhdeniye i lecheniye* [Neuroses in children, their prevention and treatment]. Moscow. (In Russian).
13. Sukhareva, G. E. (1955) *Klinicheskiye leksii po psixiatrii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on childhood psychiatry]. Vol. 1. (In Russian).
14. Sukhareva, G. E. (1959) *Klinicheskiye leksii po psixiatrii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on childhood psychiatry]. Vol. 2. (In Russian).

15. Celujko, V. M. (2004) *Psixologiya neblagopoluchnoj sem`i: Kniga dlya pedagogov i roditel'ej* [Psychology of a dysfunctional family: A book for educators and parents]. Moscow: VLADOS-PRESS. (In Russian).

16. E`jdemiller, E. G., Dobryakov, I. V. (2001) *Kliniko-psixologicheskie metody` semejnoi diagnostiki i semejnaya terapiya* [Clinical and psychological methods of family diagnosis and family therapy]. St. Petersburg. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Щац Игорь Константинович** – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6147-7246, e-mail: ikshatz@yandex.ru

#### About the author

**Igor K. Shats** – Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6147-7246, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Поступила в редакцию: 05.09.2023  
Принята к публикации: 10.10.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 05 September 2023  
Accepted: 10 October 2023  
Published: 29 December 2023

Научная статья  
УДК 378:34-057.8  
EDN: WKPLEN  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_252



## Построение карты цифровых компетенций для обеспечения качества подготовки будущих юристов в условиях цифровой экономики

Г. Г. Брусницына,<sup>1</sup> Н. В. Коржавина,<sup>1,2</sup> С. Н. Петрова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Уральский государственный юридический университет имени В. Ф. Яковлева,  
Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Технический университет УГМК,  
г. Верхняя Пышма, Российская Федерация

**Введение.** Современный этап развития цивилизации находится на стадии цифровой трансформации, обусловленной бурным развитием цифровых технологий, сервисов и устройств. Происходящие технологические изменения оказывают влияние на ключевые требования, предъявляемые к уровню подготовки и компетентности студентов, которые будут востребованы на рынке труда в условиях цифровой экономики. Цель исследования – построение, обоснование и эмпирическая проверка карты цифровых компетенций юриста, обеспечивающей целенаправленную подготовку обучающихся в использовании современных цифровых технологий, средств и сервисов.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в Уральском государственном юридическом университете имени В. Ф. Яковлева. Общее количество студентов, принявших участие в исследовании, составило 290 человек. Основными методами исследования стали: анализ научной и научно-методической литературы; опрос-беседа со студентами магистратуры, экспертами и представителями работодателей; анкетирование студентов трех уровней образования; анализ и обработка полученных результатов. Исследование состояло из трех этапов.

**Результаты.** На основе анализа полученных эмпирических данных на первом этапе и обсуждения результатов с экспертами и представителями работодателей была оформлена карта цифровых компетенций юриста, содержащая три цифровые компетенции: базовую, общую профессиональную и специализированную профессиональную, каждая из которых включает в себя несколько индикаторов, совокупная оценка сформированности которых позволяет говорить об уровне развития компетенций в целом. Результаты второго этапа исследования доказали адекватность предлагаемой карты цифровых компетенций, а также интерес респондентов к обсуждаемой теме исследования. На третьем этапе в ходе проведения опроса и последующего обсуждения были выявлены основные направления в обучении студентов, направленные на формирование и развитие цифровых компетенций.

**Обсуждение и выводы.** Полученные в ходе исследования данные, свидетельствующие о понимании студентами необходимости развития цифровых компетенций, также подтверждают важность построения карты цифровых компетенций для повышения мотивации и осознанности при подготовке будущих юристов и, как следствие, повышения эффективности и качества обучения.

**Ключевые слова:** компетенции, цифровые компетенции, индикаторы компетенций, карта цифровых компетенций, цифровые компетенции юриста.

**Для цитирования:** Брусницына Г. Г., Коржавина Н. В., Петрова С. Н. Построение карты цифровых компетенций для обеспечения качества подготовки будущих юристов в условиях цифровой экономики // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 252–269. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_252. EDN: WKPLEN

Original article  
UDC 378.34-057.8  
EDN: WKPLEN  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_252

## Building the Map of Digital Competencies to Ensure the Quality of Training of Future Lawyers in the Digital Economy

Galina G. Brusnitsyna<sup>1</sup>, Natalia V. Korzhavina<sup>1,2</sup>, Svetlana N. Petrova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ural State Law University Named after V. F. Yakovlev,  
Ekaterinburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Technical University UMMC, Verkhnyaya  
Pyshma, Russian Federation

**Introduction.** The modern stage of civilization development is at the stage of digital transformation due to the rapid development of digital technologies, services and devices. The ongoing technological changes have an impact on the key requirements for the level of training and competence of students who will be in demand in the labor market in the digital economy. The purpose of our research is to build, substantiate and empirically verify a lawyer's digital competence map, that providing targeted training of students in the use of modern digital technologies, tools and services.

**Materials and methods.** The research was conducted at the Ural State Law University named after V. F. Yakovlev on the Department of Information Law. The total number of students who took part in the study was 290 people. The main methods of conducting the research were: analysis of scientific and methodological literature; conducting interviews with graduate students, experts and representatives of employers; questioning students of three levels of education; subsequent analysis and processing of the results obtained. The study consisted of three stages.

**Results.** During the study, based on the analysis of the empirical data obtained at the first stage and discussion of the results with experts and representatives of employers, a lawyer's Digital Competencies Map was drawn up, containing three digital competencies: basic, general professional and specialized professional, each of which includes several indicators, the cumulative assessment of which allows us to talk about the level of competence development as a whole. The results of the second stage of the study proved the adequacy of the proposed Map of Digital Competencies, as well as the interest of respondents in the research topic under discussion. At the third stage, during the survey and subsequent discussion, the main directions in the training of students aimed at the formation and development of digital competencies were identified.

**Discussion and conclusions.** The data obtained in the course of the study testifying to the students' understanding of the need to develop digital competencies also confirm the importance of building a digital competence map to increase motivation and awareness in the preparation of future lawyers, and as a result, improve the efficiency and quality of training.

**Key words:** competencies, digital competencies, indicators of competencies, map of digital competencies, lawyer's digital competencies.

**For citation:** Brusnitsyna, G. G., Korzhavina, N. V., Petrova, S. N. (2023) Postroenie karty ' cifrovoy ' x kompetencij dlya obespecheniya kachestva podgotovki budushnix yuristov v usloviyax cifrovoy e'konomiki [Building the Map of Digital Competencies to Ensure the Quality of Training of Future Lawyers in the Digital Economy]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 252–269. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_252. EDN: WKPLEN

## Введение

Современный этап развития общества и экономики характеризуется проникновением цифровых сервисов, технологий и устройств в абсолютно все сферы человеческой деятельности и приводит к цифровой трансформации экономических отношений (цифровая экономика), сопровождает переход на новый уровень отношений между обществом и государством (цифровое правительство), затрагивает всю современную инфраструктуру (цифровое пространство) и формирует новый уровень развития цивилизации – цифровое общество [1, с. 14]. Такие глобальные преобразования сопровождаются формированием и развитием новых, так называемых цифровых компетенций у граждан, что является одним из важнейших факторов устойчивого социально-экономического развития страны. Государству на данном этапе развития необходимы специалисты нового качества в части формирования востребованных компетенций и развития компетентности в цифровом мире. Обеспечить качество подготовки востребованных на рынке труда специалистов в той или иной сфере профессиональной деятельности, но с обязательным овладением умений и навыков работы в современных цифровых условиях – одна из основных и перспективных задач современного профессионального образования.

С введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) на всех уровнях профессионального образования был реализован компетентностный подход в обучении, направленный на овладение компетенциями – интегрированного результата обучения, основанного не только на получении знаний, умений и навыков, но и предполагающий развитие способностей у обучающихся решать разносторонние профессиональные задачи в меняющихся условиях и непредсказуемых сложных ситуациях. Развитие новой образовательной парадигмы обеспечило обязательное внедрение в учебный процесс инновационных методик и технологий обучения, в том числе основанных на использовании современных цифровых информационно-коммуникационных технологий и средств. Именно такой подход в реализации образовательного процесса способствует повышению качества подготовки выпускников, удовлетворяющих актуальным потребностям рынка трудовых ресурсов, а востребованность

выпускников того или иного вуза является наиболее адекватным показателем качества образования.

В соответствии с вышесказанным становится очевидной необходимость формирования у студентов цифровых компетенций, способных обеспечить выпускникам высокую востребованность на рынке труда. При этом возникает потребность выявления структурных смысловых компонентов цифровых компетенций, обеспечивающих их актуальность на данном этапе развития цифровой реальности. Таким образом, стремительное развитие цифровых технологий, сервисов и устройств способствует постоянному обновлению не только содержания образования, но и тех свойств и способностей личности, обеспечивающих ее высокий профессионализм в современной цифровой экономике.

Целью нашего исследования является построение, обоснование и эмпирическая проверка карты цифровых компетенций студентов юридического университета разных уровней образования (среднее профессиональное, бакалавриат, магистратура), обеспечивающей целенаправленную подготовку обучающихся в использовании современных цифровых технологий, средств и сервисов.

Гипотеза состояла в том, что выявление отдельных структурных компонентов цифровой компетенции, их систематизация и оформление в карту будут эффективными для построения процесса обучения, ориентированного на качественную подготовку будущих юристов для профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

### **Обзор литературы**

В настоящее время изучением необходимых для цифровой экономики компетенций занимаются многие исследователи. Наиболее системный обзор ключевых компетенций для цифровой экономики представлен в работе Т. В. Ершовой и С. В. Зива [7]. Обобщив опыт исследователей из Канады, Финляндии, КНР и европейского сообщества, а также учитывая исторический опыт российского образования, предложена концептуальная схема развития обозначенных ими ключевых компетенций. М. М. Батова рассмотрела вопросы формирования цифровых компетенций субъектов системы

«Образование-наука-производство», акцентировав внимание на образовании как доминирующем элементе этой системы. По ее мнению, «именно образование, способствуя развитию человеческого капитала, обеспечивает формирование моделей компетенций, отражающих требования цифровой экономики» [2, с. 1574]. Проблема, с которой сталкиваются бизнес и современная система образования на разных уровнях обучения цифровым навыкам, освещалась учеными самарских университетов Н. В. Кожуховой, Е. П. Серпуховой и других [11]. Интересны результаты оценки уровня цифровой грамотности современных преподавателей, полученные для анализа возможностей цифровой образовательной среды в вузах новосибирскими учеными Д. С. Константиновой и М. М. Кудяевой [13]. Работа О. М. Шариповой [19] касается уровня развития цифровых компетенций персонала при внедрении дистанционной формы трудовой деятельности, проблемы измерения и оценки компетенций.

Таким образом, вопросы формирования ключевых цифровых компетенций являются актуальными и востребованными разными субъектами экономической деятельности. При этом большинство исследователей отмечают, что развитие цифровой компетентности происходит не только на этапе обучения в колледже и/или университете, но и в течение всей последующей профессиональной деятельности человека [4; 5]. Этот процесс также сопровождается расширяющийся перечень цифровых компетенций, которыми должен владеть сотрудник того или иного предприятия в условиях цифровой трансформации экономики. Вопросы формирования цифровых компетенций у специалистов различных сфер экономики также актуальны на сегодняшний день [12; 16; 17].

В своем исследовании мы проанализировали опыт коллег из других вузов. Так, например, Н. Г. Храмова, Т. Ю. Майборода [18] обосновали внесение изменений в образовательные стандарты и предложили дополнить набор компетенций для студентов юридических вузов с учетом развития современной информационной среды. И. В. Ершова, Е. Е. Енькова [6] обсуждают результаты авторского анкетирования, свидетельствующие о плохой осведомленности обучающихся бакалавриата и магистратуры в отношении базовых компе-



тенций юристов для цифровой экономики, а также источников их регламентации, и вновь предлагают модернизировать образовательные стандарты с учетом необходимости формирования у юристов цифровых компетенций.

М. Е. Бегларян и Н. Ю. Добровольская [3] разработали модель формирования цифровых компетенций на примере дисциплины Информационное право, обосновав важность цифрового обеспечения структурных компонентов тематики. Важный аспект обучения студентов предложен в статье сургутских ученых Н. Н. Жадобиной и Е. В. Лукиянчиной [8], касающейся вопроса саморазвития цифровой компетентности будущих юристов. В своей работе они обсуждают результаты проведенного в ноябре 2022 г. опроса студентов о том, занимаются ли они саморазвитием цифровой компетенции и существуют ли проблемы в этом процессе. В результате анализа полученных результатов ученые предлагают разработать концепцию развития цифровых компетенций в качестве локального акта университета для обеспечения качества подготовки студентов в университете.

Таким образом, теоретический анализ проблемы формирования и развития цифровых компетенций будущих юристов показал, что во ФГОС по направлению «Юриспруденция» для разных уровней образования цифровая (точнее – информационная) составляющая представлена в разделе общекультурных компетенций (ОК 02) на уровне использования информационных технологий (среднее профессиональное образование<sup>1</sup>), для бакалавриата<sup>2</sup> и магистратуры<sup>3</sup> – в разделе общепрофессиональных компетенций (ОПК-8 и ОПК-7 соответственно) в категории «Информационные технологии» на уровне получения юридически значимой информации, применения информационных технологий с учетом требований информационной безопасности. Представленные в образовательных стандартах формулировки компетенций не позволяют субъектам образовательного процесса иметь четкое представление о выпускнике – будущем юристе, востребованном на рынке труда в условиях формирующейся цифровой экономики. По-

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», утв. приказом Минобрнауки России от 12.05.2014 г. № 508.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», утв. приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 13.08.2020 г. № 1011.

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 40.04.01 «Юриспруденция», утв. приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 25.11.2020 г. № 1451.

строение карты цифровых компетенций позволит обозначить и конкретизировать необходимые навыки и качества выпускника, соответствующего потребностям современной экономики.

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось в Уральском государственном юридическом университете им. В. Ф. Яковлева доцентами кафедры информационного права. Общее количество студентов, принявших участие в исследовании, составило 290 чел., из которых 90 – обучающиеся среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения, 169 – студенты, обучающиеся по направлению бакалавриата 40.03.01 Юриспруденция, и 31 магистрант, обучающиеся по программе «Гражданское право».

Основные методы проведения исследования: анализ научной и научно-методической литературы; опрос-беседа со студентами магистратуры, экспертами – преподавателями кафедры информационного права и представителями работодателей; анкетирование студентов трех уровней образования; анализ и обработка полученных в ходе анкетирования результатов и построение на их основе карты цифровых компетенций; обсуждение и проектирование дальнейшего исследования с экспертами и представителями работодателей.

Для проведения исследования было сформировано три основных этапа, без учета подготовительного этапа, на котором проводилось обсуждение идеи исследования, поиск, систематизация и анализ научно-методической литературы и формулирование цели и гипотезы исследования. На первом этапе активное участие в работе принимали магистранты, эксперты и работодатели. Так, в двух группах магистрантов в процессе активного обсуждения совместно с преподавателями было сформировано поле необходимых индикаторов цифровых компетенций юриста, деятельность которого осуществляется в современных условиях трансформирующейся экономики. Затем предложенные индикаторы были объединены в подмножества и проранжированы. Предложенные и систематизированные магистрантами индикаторы в ходе совместного обсуждения с преподавателя-

ми кафедры и представителями работодателей были актуализированы с учетом существующих научно-методических подходов и предлагаемых моделей компетенций [9; 10; 15; 20], используемой терминологии и потребностей работодателей. В результате совместной деятельности была сформирована карта цифровых компетенций юриста, в которой было выделено три блока компетенций: базовые, общие профессиональные и специализированные профессиональные.

На втором этапе был проведен опрос студентов колледжа, бакалавриата и магистратуры по цифровым компетенциям и обозначенным индикаторам с целью определения следующих критериев:

- понимание содержания цифровых компетенций и соответствующих индикаторов;
- актуальность предложенных компетенций для каждого респондента в их будущей профессиональной деятельности;
- самоанализ текущего уровня сформированности у студентов предложенных индикаторов и компетенций;
- определение целевого (планируемого) уровня развития компетенций.

В результате проведения второго этапа исследования был получен достаточно разнообразный эмпирический материал, который позволил обозначить перспективы дальнейшей работы в рамках заявленной темы исследования. Также на этом этапе была проделана систематизация и статистическая обработка полученных эмпирических данных, результаты представлены в виде таблиц и диаграмм для последующего качественного анализа и формулирования предварительных выводов.

На третьем этапе в ходе совместного с преподавателями обсуждения в учебных группах студенты бакалавриата и магистратуры предложили актуальные для них способы развития цифровых компетенций в рамках изучаемых учебных дисциплин, а также самостоятельно в зависимости от индивидуальных потребностей. Полученные результаты планируется использовать в модернизации учебного процесса и актуализации учебного и дидактического материала для обучающихся в рамках преподаваемых на кафедре информационного права дисциплин.

## Результаты

На первом этапе исследования в ходе обсуждения со студентами магистратуры вопросов профессиональной деятельности юриста в условиях цифрового общества и цифровой трансформации экономики были выявлены основные знания, умения и навыки работы (ЗУН) юриста с современными цифровыми технологиями, сервисами и устройствами. Работа была организована следующим образом: сначала магистрантам было предложено индивидуально и самостоятельно перечислить используемые ими ЗУН, далее они были объединены в микрогруппы для расширения списков ЗУН, а затем было проведено совместное обсуждение результатов с конкретизацией примеров использования в профессиональной деятельности тех или иных знаний, умений, навыков. Таким образом, на первоначальном этапе рассуждений были определены так называемые базовые составляющие компетенций, которые в большинстве случаев необходимы всем специалистам, работающим в современных условиях, затем для них был сделан акцент на применимость и значимость именно в юридической сфере.

Дальнейшее обсуждение проблемы привело к выявлению ЗУН, востребованных именно в современном цифровом мире и значимости овладения ими для юристов. Для того чтобы назвать те или иные умения, студенты сами предложили сначала разработать некую модель работы юриста в условиях цифровизации социально-экономической сферы, а затем, экстраполируя всевозможные цифровые устройства и технологии, используемые в различных сферах человеческой деятельности, на свою профессиональную деятельность, обозначить индикаторы для профессиональных цифровых компетенций юриста.

На основе анализа полученных эмпирических данных на первом этапе исследования и обсуждения результатов с экспертами и представителями работодателей была оформлена карта цифровых компетенций юриста (табл. 1), содержащая три цифровые компетенции: базовую, общепрофессиональную и специализированную профессиональную, каждая из которых включает в себя несколько индикаторов, совокупная оценка сформированности которых позволяет говорить об уровне развития компетенций в целом.

Карта цифровых компетенций юриста

| Индикаторы базовой цифровой компетенции юриста (БЦК) |                                      | Индикаторы общепрофессиональной цифровой компетенции юриста (ОПЦК)                |   |
|--|--------------------------------------|---|---|
| Код  | Содержание                           | Код   | Содержание  |
| ИБК-1  | Цифровая коммуникация                | ИОПК-1  | Использование профессиональных программ, средств, сервисов                              |
| ИБК-2  | Цифровая идентификация               | ИОПК-2  | Использование в работе сайтов и сервисов государственных структур                       |
| ИБК-3  | Цифровая грамотность                 | Индикаторы специализированной профессиональной цифровой компетенции юриста (СПЦК) |   |
| ИБК-4  | Цифровая защита                      | ИСПК-1  | Использование прорывных цифровых технологий в юриспруденции                             |
| ИБК-5  | Цифровая безопасность                | ИСПК-2  | Использование программных средств для работы с большими данными                         |
| ИБК-6  | Цифровые права                       | ИСПК-3  | Использование программ для шифрования и криптографической защиты данных                 |
| ИБК-7  | Цифровые ресурсы для самообразования | ИСПК-4  | Владение навыками разработки и постановки задач для разработчиков программных продуктов |

Под вышеуказанными цифровыми компетенциями юриста мы определяем следующее:

*Базовая профессиональная цифровая компетенция юриста* подразумевает способность специалиста понимать общие принципы, логику и механизмы развития цифровых технологий в стране и мире, использовать компьютеры, мобильную технику и гаджеты для решения текущих жизненных и профессиональных задач, пользоваться общедоступным программным обеспечением, знать основы цифровой безопасности и защиты технических средств и сетей, а также выстраивать личную и деловую коммуникацию на основе цифровых технологий.

*Общепрофессиональная цифровая компетенция юриста* подразумевает способность специалиста понимать государственную политику в области развития информационного общества, использовать специализированные и государственные сервисы и ресурсы для ведения юридической деятельности, а также быть способным самообучаться и развиваться с использованием цифровых ресурсов.

*Специализированная профессиональная цифровая компетенция юриста* подразумевает способность специалиста применять современные прорывные технологии (искусственной интеллект, большие данные и др.) для повышения результа-

тивности своей профессиональной деятельности, выступать постановщиком задач для разработки новых цифровых ресурсов и сервисов для применения в юриспруденции, быть способным анализировать и сопровождать процессы развития цифрового мира и информационного общества с точки зрения правоприменения и правового регулирования.

Результаты второго этапа исследования показали адекватность предлагаемой карты цифровых компетенций, а также неподдельный интерес респондентов к обсуждаемой теме исследования. Однако после проведения опроса в процессе обсуждения было выявлено, что достаточно большое количество студентов (85 % обучающихся по программе СПО, 79 % бакалавров и 67 % магистрантов) не могут полностью раскрыть содержание индикаторов профессиональной цифровой компетенции, при этом достаточно полно и грамотно раскрывают содержание индикаторов базовой компетенции.

Таблица 2

Наиболее востребованные ЗУН бакалавров и магистров

| № | Индикаторы цифровых компетенций, отмеченные магистрантами | Актуальность, % | Индикаторы цифровых компетенций, отмеченные бакалаврами | Актуальность, % |
|---|---|-----------------|---|-----------------|
| 1 | ИБК-3 Цифровая грамотность                                | 83,9            | ИБК-4 Цифровая защита                                   | 95,3            |
| 2 | ИБК-5 Цифровая безопасность                               | 77,4            | ИБК-7 Цифровые ресурсы для самообразования              | 95,3            |
| 3 | ИСПК-2 Использование ПС для работы с большими данными     | 61,3            | ИБК-1 Цифровая коммуникация                             | 94,7            |
| 4 | ИСПК-1 Использование прорывных технологий                 | 64,5            | ИБК-5 Цифровая безопасность                             | 92,9            |
| 5 | ИБК-1 Цифровая коммуникация                               | 54,8            | ИБК-3 Цифровая грамотность                              | 91,1            |

По вопросам актуальности предлагаемых индикаторов цифровых компетенций для профессиональной деятельности юриста были получены также неоднозначные результаты (процентный состав респондентов, указавших индикатор актуальным для своей профессиональной деятельности юриста): для студентов, обучающихся по программам СПО и бакалавриата актуальность всех предлагаемых компонентов не вызывает сомнения и варьируется для базовой цифровой компетенции (БЦК) в пределах от 84,4 (ИБК-1) до 95,3 % (ИБК-4, ИБК-7), для профессиональных цифровых компетенций (ПЦК) – от 71

(ИСПК-4) до 90 % (ИОПК-1). Студенты магистратуры более избирательны в своих оценках: для ИБК актуальность варьируется от 3,2 (ИБК-6) и 6,5 (ИБК-7) до 84 % (ИБК-3), для ИПК минимальное значение 6,5 (ИСПК-4) и максимум 64,5 % (ИСПК-1). Наиболее востребованные компетенции у бакалавров и магистров представлены в табл. 2.

Примечательны результаты соотношения самооценки студентов текущего уровня сформированности у них предложенных индикаторов цифровых компетенций и целевого (планируемого) уровня развития компетенций.

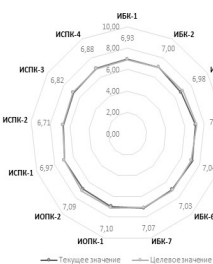


Рис. 1. Развитие цифровых компетенций у студентов (СПО)

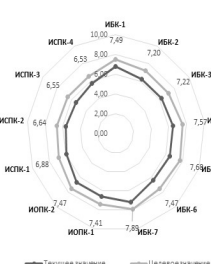


Рис. 2. Развитие цифровых компетенций у студентов (бакалавриат)

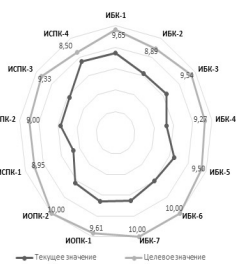


Рис. 3. Развитие цифровых компетенций у студентов (магистратура)

Представленные на диаграммах усредненные значения респондентов по уровням образования выявили следующие тенденции:

- наиболее высокий уровень сформированности цифровых компетенций по результатам самоанализа выявили у себя обучающиеся по программам СПО. Но, с другой стороны, в последующем обсуждении именно учащиеся колледжа показали крайнюю неосведомленность в раскрытии содержательной части предлагаемых цифровых компетенций;

- по результатам самоанализа у обучающихся по программам СПО цифровые компетенции развиты примерно на одном уровне по каждому индикатору;

- текущий уровень развития цифровых компетенций у обучающихся по программам СПО практически совпадает с целевым (планируемым), что демонстрирует отсутствие мотивации к развитию и обучению;

– у магистрантов и бакалавров более осознанный подход к оцениванию своего текущего уровня сформированности цифровых компетенций юриста;

– магистранты продемонстрировали наиболее высокие целевые показатели по цифровым компетенциям, которые они хотели бы развивать, при этом набор этих компетенций сугубо индивидуален.

Также проведенное исследование выявило дефициты в текущем уровне развития цифровых компетенций для студентов каждого уровня образования, которые в дальнейшем будут учтены при модернизации программ учебных дисциплин, учебного и дидактического материала для студентов и всей развивающейся, в том числе и в цифровом направлении, образовательной среды университета (табл. 3).

Таблица 3

Дефициты в текущем уровне развития цифровых компетенций студентов

| № | Индикаторы цифровых компетенций, отмеченные магистрантами | Текущий уровень | Индикаторы цифровых компетенций, отмеченные бакалаврами | Текущий уровень |
|---|---|-----------------|---|-----------------|
| 1 | ИСПК-1 Использование прорывных технологий                 | 4,7             | ИСПК-2 Использование ПС для работы с большими данными   | 5,69            |
| 2 | ИСПК-2 Использование ПС для работы с большими данными     | 5,74            | ИСПК-1 Использование прорывных технологий               | 5,93            |
| 3 | ИБК-3 Цифровая грамотность                                | 6,35            | ИБК-3 Цифровая грамотность                              | 6,27            |
| 4 | ИБК-5 Цифровая безопасность                               | 6,46            | ИБК-4 Цифровая защита                                   | 6,48            |
| 5 | ИОПК-1 Использование профессиональных ПС                  | 6,61            | ИБК-5 Цифровая безопасность                             | 6,5             |

Третий этап в нашем исследовании появился в ходе обсуждения результатов проведенного опроса с обучающимися по программам бакалавриата и магистратуры, когда наиболее заинтересованные в обсуждении своего цифрового будущего студенты стали предлагать способы развития цифровых компетенций юриста. Обобщив озвученные предложения и проведя дополнительный опрос, были выделены перспективные способы и методы обучения студентов, направленные на формирование и развитие цифровых компетенций (рис. 4).

Как видно из диаграммы, большинство респондентов рассчитывают и планируют развитие своих профессиональных цифровых компетенций осуществлять непосредственно в университете в процессе обучения по программам бакалавриата



и магистратуры, при этом они готовы к самообучению, им интересен опыт и профессиональное мнение экспертов. На наш взгляд, современные научно-методические, кадровые и технические возможности образовательной среды университета могут должным образом преобразовать организацию и осуществление учебного процесса для удовлетворения запросов будущих юристов с целью покрытия выявленных дефицитов и развития необходимых для рынка труда профессиональных, в том числе цифровых, компетенций.

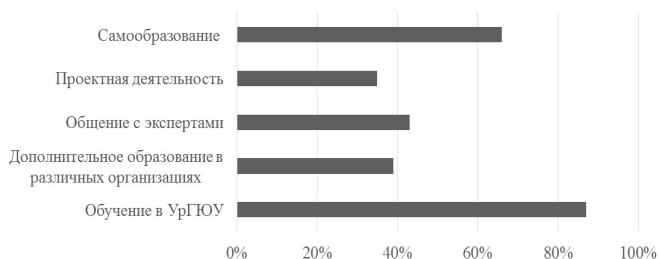


Рис 4. Способы развития цифровых компетенций студентов

### Обсуждение и выводы

На основании полученных результатов проведенного исследования, считаем возможным сформулировать следующие выводы:

– Студенты всех уровней обучения осознают необходимость развития цифровых компетенций юриста в условиях цифровой трансформации и в большей степени понимают содержание предложенных индикаторов, свидетельствующих о развитии цифровых компетенций.

– Разработанная совместно с экспертами и представителями работодателей карта цифровых компетенций юриста является востребованной и может быть полезна для повышения мотивации и осознанности при подготовке будущих юристов.

– Личный актуальный набор цифровых компетенций различен у студентов, но в большей части коррелируется с соответствующим образовательным уровнем подготовки будущего юриста.

– В зависимости от уровня образования студенты по-разному оценивают свой текущий уровень сформированности цифровых компетенции и различаются по целеполаганию развития цифровых компетенций.

– Зона развития цифровых компетенций наиболее широка у магистрантов, а студенты среднего профессионального образования практически не имеют мотивации и цели развивать в процессе обучения цифровые компетенции.

– Осознанность и дифференцированный подход к выбору компетенций наиболее ярко проявляется у магистрантов, которые выбирают те индикаторы цифровых компетенций, которые непосредственно связаны с приоритетными технологиями развития цифрового мира.

– Студенты предлагают различные способы развития цифровых компетенций юриста, но выделяют обучение в университете в качестве наиболее результативного.

– Условия обучения и образовательная среда при подготовке будущих юристов должны быть различны на разных уровнях образования и направлены на повышение качества образования с учетом личных запросов студентов.

Представляется необходимым продолжить исследование по заявленной теме и акцентировать внимание на рассмотрении персонализированного подхода в развитии цифровых компетенций юриста при реализации образовательного процесса в университете.

#### Список литературы

1. Агеев А. И., Аверьянов М. А., Евтушенко С. Н., Кочетова Е. Ю. Цифровое общество: архитектура, принципы, видение // Экономические стратегии. – 2017. – Т. 19. – № 1 (143). – С. 114–125. EDN: XXRVEL

2. Батова М. М. Формирование цифровых компетенций в системе «Образование – наук – производство» // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – Т. 9. – № 4. – С. 1573–1584. EDN: GWBRUD.

3. Бегларян М. Е., Добровольская Н. Ю. Формирование цифровых компетенций юристов в современном правовом образовательном пространстве // Правовая информатика. – 2022. – № 3. – С. 61–71. EDN: UBNKBU

4. Groshov I. V., Koblov S. V. Векторы развития моделей компетенций сотрудников в цифровой среде организации // Менеджмент в России и за рубежом. – 2023. – № 4. – С. 74–80. EDN: YAJIBS

5. Давыдова О. Ю., Вишневская Е. А. Сквозные цифровые компетенции в образовательном процессе // Автоматизация и информатизация ТЭК. – 2023. – № 5 (598). – С. 55–58. EDN: ТЕОВНН

6. Ершова И. В., Енькова Е. Е. «Цифровые» компетенции юристов: понятие, практика, проблемы формирования // Актуальные проблемы Российского права. – 2020. – Т. 15. – № 6 (115). – С. 225–236. EDN: BOKECV
7. Ершова Т. В., Зива С. В. Ключевые компетенции для цифровой экономики // Информационное общество. – 2018. – № 2. – С. 4–20. EDN: YNQKTB
8. Жадобина Н. Н., Лукиянчина Е. В. Исследование саморазвития цифровой компетентности будущих юристов на примере Сургутского государственного университета // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 2 (63). – С. 376–382. EDN: DSKVDT
9. Катаргина Н. А. Разработка модели компетенций персонала организации в контексте формирования экономики знаний // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2019. – № 4. – С. 31–36. EDN: ISHDIJ
10. Катасонова Г. Р., Сотников А. Д., Стригина Е. В. Модели компетенций на основе доменной модели // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2018): материалы VII Междунар. научнотех. и научно-метод. конф., СПб., 28 февраля – 1 марта 2018. – СПб.: СПГУТ, 2018. – С. 607–612. EDN: NHHFLC
11. Кожухова Н. В., Серпухова Е. П. и др. Компетенции «будущего» в условиях цифровой экономики // Экономика, предпринимательство, право. – 2021. – Т. 11. – № 7. – С. 1875–1892. EDN: YCONTF
12. Коковихин А. Ю., Огородникова Е. С. Уровень цифровых компетенций жителей России // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2022. – № 9–2. – С. 228–233. EDN: KSCHOV
13. Константинова Д. С., Кудяева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. – 2020. – Т. 7. – № 11. – С. 1055–1072. EDN: OHIGML
14. Кузнецов П. У. Цифровая трансформация государственного управления как этап развития информатизации в России // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. – 2021. – Т. 21. – № 1. – С. 84–95. EDN: DFYXSL
15. Петров П. К., Сабитова Н. Г. Модель формирования информационно-коммуникационных компетенций у студентов бакалавриата вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–1. – 454 с. EDN: UHXDJH
16. Пеша А. В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 201–220. EDN: XSFFPJ
17. Самарова И. С., Алексеичева Ю. В., Жигин Д. В. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Т. 12. – № 2. – С. 935–984. EDN: RGNVUE
18. Храмова Н. Г., Майборода Т. Ю. Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 80–93. EDN: YXRKEP
19. Шарипова О. М. Цифровизация и цифровые компетенции: новая реальность // Вопросы инновационной экономики. – 2020. – Т. 10. – № 3. С. 1789–1802. EDN: NUKDIZ
20. Этуев Х. Х., Соколова С. К., Шупаев А. В., Бардин В. С., Таумурзаева Ф. К. Модель и матрица компетенций, актуальных для цифровой экономики // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 4 (34). – С. 284–297. EDN: CTFMWK

## References

1. Ageev, A. I., Aver`yanov, M. A., Evtushenko, S. N., Kochetova, E. Yu. (2017) *Cifrovoe obshchestvo: arkhitektura, principy` , videnie* [Digital society: architecture, principles, vision]. *E`konomicheskie strategii – Economic Strategies*. Vol. 19. No. 1 (143). Pp. 114–125. (In Russian). EDN: XXRVEL
2. Batova, M. M. (2019) *Formirovanie cifrovoy` x kompetencij v sisteme «Obrazovanie – nauk – proizvodstvo»* [Formation of digital competencies in the "Education – Science – production" system]. *Voprosy` innovacionnoj e`konomiki – Issues of Innovative Economy*. Vol. 9. No. 4. Pp. 1573–1584. (In Russian). EDN: GWBRUD
3. Beglaryan, M. E., Dobrovol`skaya, N. Yu. (2022) *Formirovanie cifrovoy` x kompetencij yuristov v sovremennom pravovom obrazovatel` nom prostranstve* [Formation of digital competencies

- [268] of lawyers in the modern legal educational space]. *Pravovaya informatika – Legal Informatics*. No. 3. Pp. 61–71. (In Russian). EDN: UBNKBU
4. Groshev, I. V., Koblov, S. V. (2023) Vektory` razvitiya modelej kompetencij sotrudnikov v cifrovoj srede organizacii [Vectors of development of employee competence models in the digital environment of the organization]. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom – Management in Russia and Abroad*. No. 4. Pp. 74–80. (In Russian). EDN: YAJIBS
5. Davy`dova, O. Yu., Vishnevskaya, E. A. (2023) Skvozny`e cifrovyye kompetencii v obra-zovatel`nom processe [End-to-end digital competencies in the educational process]. *Avtomatizaciya i informatizaciya TE`K – Automation and Informatization of the Fuel and Energy Sector*. No. 5 (598). Pp. 55–58. (In Russian). EDN: TEOBHR
6. Ershova, I. V., En`kova, E. E. (2020) «Cifrovyye» kompetencii yuristov: ponyatie, praktika, problemy` formirovaniya ["Digital" competencies of lawyers: concept, practice, problems of formation]. *Aktual`ny`e problemy` Rossijskogo prava – Actual Problems of Russian Law*. Vol. 15. No. 6 (115). Pp. 225–236. (In Russian). EDN: BOKECV
7. Ershova, T. V., Ziva, S. V. (2018) Klyucheverye kompetencii dlya cifrovoj e`konomiki [Key competencies for the digital economy]. *Informacionnoe obshchestvo – Information Society*. No. 2. Pp. 4–20. (In Russian). EDN: YNQKTB
8. Zhadobina, N. N., Lukiyanchina, E. V. (2023) Issledovanie samorazvitiya cifrovoj kompetentnosti budushix yuristov na primere Surgutskogo gosudarstvennogo universiteta [Research of self-development of digital competence of future lawyers on the example of Surgut State University]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo – Business. Education. Right*. No. 2 (63). Pp. 376–382. (In Russian). EDN: DSKVDT
9. Katargina, N. A. (2019) Razrabotka modeli kompetencij personala organizacii v kontekste formirovaniya e`konomiki znaniy [Development of the competence model of the organization's personnel in the context of the formation of the knowledge economy]. *E`konomika. Professiya. Biznes – Economy. Profession. Business*. No. 4. Pp. 31–36. (In Russian). EDN: ISHDJI
10. Katasonova, G. R., Sotnikov, A. D., Strigina, E. V. (2018) Modeli kompetencij na osnove domennoj modeli [Competence models based on a domain model]. *Aktual`ny`e problemy` infotelekkommunikacij v nauke i obrazovanii (APINO 2018)*. Actual problems of infotelecommunications in science and education (APINO 2018). Materials of the VII International Scientific and Technical Conference, and the scientific method. conf., St. Petersburg, February 28 – March 1. 2018. Saint Petersburg: SPGUT. Pp. 607–612. (In Russian). EDN: NHHFLC
11. Kozhuxova, N. V., Serpuxova, E. P. etc. (2021) Kompetencii «budushhego» v usloviyax cifrovoj e`konomiki [Competencies of the "future" in the digital economy]. *E`konomika, pred-prinimatel`stvo, pravo – Economics, Entrepreneurship, Law*. Vol. 11. No. 7. Pp. 1875–1892. (In Russian). EDN: YCONTF
12. Kokovixin, A. Yu., Ogorodnikova, E. S. (2022) Uroven` cifrovyyx kompetencij zhiteljev Rossii [The level of digital competencies of Russian residents]. *Vestnik Altajskoj akademii e`konomiki i prava – Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*. No. 9–2. Pp. 228–233. (In Russian). EDN: KSCHOV
13. Konstantinova, D. S., Kudaeva, M. M. (2020) Cifrovyye kompetencii kak osnova transformacii professional`nogo obrazovaniya [Digital competencies as the basis for the transformation of vocational education] *E`konomika truda – Labor Economics*. Vol. 7. No. 11. Pp. 1055–1072. (In Russian). EDN: OHIGML
14. Kuznecov, P. U. (2021) Cifrovaya transformaciya gosudarstvennogo upravleniya kak e`tap razvitiya informatizacii v Rossii [Digital transformation of public administration as a stage of informatization development in Russia]. *Vestnik Yuzhno-Ural`skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pravo – Bulletin of the South Ural State University. Series: Law*. Vol. 21. No. 1. Pp. 84–95. (In Russian). EDN: DFYXSL
15. Petrov, P. K., Sabitova, N. G. (2015) Model` formirovaniya informacionno-kommunikacionny`x kompetencij u studentov bakalavriata vuza [The model of formation of information and communication competencies among undergraduate students of the university]. *Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*. No. 2–1. (In Russian). EDN: UHXDJH
16. Pesha, A. V. (2022) Razvitie cifrovyyx kompetencij i cifrovoj gramotnosti v XXI veke: obzor issledovanij [Development of digital competencies and digital literacy in the XXI century:

research review]. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self-Development*. Vol. 17. No. 1. Pp. 201–220. (In Russian). EDN: XSFFPJ

17. Samarova, I. S., Alekseevicheva, Yu. V., Zhigin, D. V. (2022) Cifrovyye kompetencii: ponyatiye, vidy, ocenka i razvitiye [Digital competencies: concept, types, assessment and development]. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki – Issues of Innovative Economy*. Vol. 12. No. 2. Pp. 935–984. (In Russian). EDN: RGNVUE

18. Xramczova, N. G., Majboroda, T. Yu. (2019) Podxody k razvitiyu cifrovyyx kompetencij studentov yuridicheskix vuzov [Approaches to the development of digital competencies of law students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of Science and Education*. No. 1 (37). Pp. 80–93. (In Russian). EDN: YXRKEP

19. Sharipova, O. M. (2020) Cifrovizatsiya i cifrovyye kompetencii: novaya real'nost' [Digitalization and digital competencies: a new reality]. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki – Issues of Innovative Economy*. Vol. 10. No. 3. Pp. 1789–1802. (In Russian). EDN: NUKDIZ

20. E'tuev, X. X., Sokolova, S. K., Shupaev, A. V., Bardin, V. S., Taumurzaeva, F. K. (2022) Model' i matricza kompetencij, aktual'ny'x dlya cifrovoy ekonomiki [Model and matrix of competencies relevant to the digital economy]. *CITISE*. – *CITISE*. No. 4 (34). Pp. 284–297. (In Russian). EDN: CTFMWK

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

40/40/20 %

#### Информация об авторах

**Брусницына Галина Григорьевна** – кандидат педагогических наук, Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева, Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0009-5241-2748, e-mail: brgalina13@gmail.com

**Коржавина Наталья Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Технический университет УГМК, г. Верхняя Пышма, Российская Федерация, Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева, Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2828-372X, e-mail: knati@mail.ru

**Петрова Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева, Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4752-5296, e-mail: axiaL\_120@mail.ru

#### Information about the authors

**Galina G. Brusnitsyna** – Cand. Sci. (Ped.), Ural State Law University Named after V. F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0009-5241-2748, e-mail: brgalina13@gmail.com

**Natalia V. Korzhavina** – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Technical University UMMC, Verkhnyaya Pyshma, Russian Federation, Ural State Law University Named after V. F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2828-372X, e-mail: knati@mail.ru

**Svetlana N. Petrova** – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Ural State Law University Named after V. F. Yakovlev, Ekaterinburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4752-5296, e-mail: axiaL\_120@mail.ru

Поступила в редакцию: 15.11.2023

Принята к публикации: 27.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 15 November 2023

Accepted: 27 November 2023

Published: 29 December 2023

## Внутрифирменное обучение машинистов электропоезда метрополитена как фактор закрепления специалиста на рабочем месте

С. П. Волошкина

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В настоящее время в Петербургском метрополитене наблюдается нехватка машинистов электропоезда. Данной профессии не обучают ни в одном высшем или среднем профессиональном заведении страны. Подготовка таких специалистов осуществляется на предприятиях метрополитенов Российской Федерации. Целью данного исследования является выяснение факторов, оказывающих влияние на закрепление машинистов электропоезда на рабочем месте. Научная новизна исследования заключается в изучении влияния внутрифирменного обучения машинистов электропоезда метрополитена на продолжительность их работы на предприятии. В статье рассматриваются проблемы внутрифирменного обучения профессии «машинист электропоезда». Проведен анализ статистических данных работников по продолжительности труда на предприятии в соответствии с их уровнем образования и карьерным ростом.

**Материалы и методы.** Проведен анализ данных ста человек, поступивших на обучение в техническую школу метрополитена. Группа, подвергаясь статистическому анализу, это мужчины в возрасте от 18 до 43 лет. Материалом к исследованию стали данные о возрасте машинистов электропоезда, уровне их образования, продолжительности работы на предприятии и повышении квалификации.

Методы, используемые в работе: статистическое наблюдение, анкетирование, статистическая обработка эмпирических материалов, корреляционный и регрессионный анализ и ряды динамики.

**Результаты.** Были выявлены проблемы внутрифирменного обучения машинистов электропоезда метрополитена: высокая степень сложности программы обучения, отсутствие профессионального стандарта по профессии «машинист электропоезда». Установлены вероятные причины нехватки машинистов электропоезда в Петербургском метрополитене: сложности карьерного роста по профессии затруднительное совмещение работы с внутрифирменным обучением.

**Обсуждение и выводы.** Для эффективного обучения профессии «машинист электропоезда» необходимо набирать кандидатов с высшим или средним профессиональным образованием. Предприятию следует рассмотреть возможность привлечения кандидатов из регионов Российской Федерации. Для увеличения мотивирующего фактора необходимо обеспечить большее количество работников для обучения на повышение класса. Следует оптимизировать форму обучения профессии «машинист электропоезда» по степени сложности и объёму изучаемого материала, пересмотреть программу повышения квалификации.

**Ключевые слова:** внутрифирменное обучение, машинист электропоезда, уровень образования, повышение квалификации, ГУП «Петербургский метрополитен».

**Для цитирования:** Волошкина С. П. Внутрифирменное обучение машинистов электропоезда метрополитена как фактор закрепления специалиста на рабочем месте // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 270–286. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_270. EDN: RJQTTZ

## In-House Training of Metro Electric Train Drivers as a Factor of Consolidation in the Workplace

Svetlana P. Voloshkina

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** At the moment, there is a shortage of electric train drivers in the State Unitary Enterprise "St. Petersburg Metro". This profession is not taught in any higher or secondary vocational institution in the country. Training in this profession is carried out at the enterprises of the subways of the Russian Federation. The purpose of this study is to clarify the factors influencing the fixation of electric train drivers in the workplace. The scientific novelty of the study is to study the influence of in-house training of metro train drivers on the duration of work at the enterprise. This article discusses the problems of in-house training in the profession of "electric train driver". The analysis of statistical data of employees, according to the duration of work at the enterprise in accordance with their level of education and career growth.

**Materials and methods.** The analysis of the data of one hundred people enrolled in the technical school of the metro was carried out. The group subjected to statistical analysis is men aged 18 to 43 years. The material for the study was data on the age, level of education, duration of work at the enterprise, advanced training of electric train drivers.

Methods used in the work: statistical observation, questionnaires, methods of statistical processing of empirical materials, correlation and regression analysis and series of dynamics.

The results of the study. As a result of the study, the problems of in-house training of metro electric train drivers were identified: a high degree of complexity of the training program, the lack of a professional standard for the profession of "electric train driver". The probable reasons for the shortage of electric train drivers in the St. Petersburg metro have been established: the difficulties of career growth in the profession of "electric train driver", the difficulty of combining work with in-house training.

**Discussion and conclusions.** For effectively train the profession of "electric train drivers", it is necessary to recruit candidates with higher or secondary vocational education. The company should consider the possibility of attracting candidates from the regions of the Russian Federation. In order to increase the motivating factor, it is necessary to provide more workers for advanced training. It is necessary to optimize the training program for electric train drivers according to the degree of complexity and volume of the studied material, to revise the training program.

**Key words:** in-house training, electric train driver, level of education, advanced training, continuous professional development, SUE "St. Petersburg Metro".

**For citation:** Voloshkina, S. P. (2023) Vnutrifirmennoe obuchenie mashinistov e`lektropoezda metropolitena kak faktor zakrepleniya spetsialista na rabochem meste [In-House Training of Metro Electric Train Drivers as a Factor of Consolidation in the Workplace]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 270–286. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_270. EDN: RJQTTZ

## Введение

Одним из приоритетов в работе Петербургского метрополитена является «развитие социального партнёрства и улучшение благополучия коллектива», а одной из стратегических задач – «создание условий для раскрытия потенциала работников как фундамента устойчивого развития метрополитена». Таким образом, метрополитен заявляет о приоритете развития компетенций своего персонала для качественного выполнения поставленных задач перед предприятием в сфере пассажирских перевозок<sup>1</sup>.

Петербургский метрополитен обучает машинистов электропоезда на производстве в образовательном подразделении «Техническая школа», которое входит в структуру предприятия. «Основная задача обучения на предприятии – постоянное развитие персонала для повышения профессионализма работников в любой сфере деятельности Предприятия, повышение конкурентоспособности и продуктивности работы»<sup>1</sup>.

Петербургский метрополитен самостоятельно готовит машинистов электропоезда для выполнения основной функции предприятия по перевозке пассажиров, вкладывая в обучение каждого кандидата финансовые и трудовые затраты, ожидая при этом, что отучившийся специалист будет работать долгие годы на предприятии и постоянно стремиться к повышению своей профессиональной квалификации. Петербургский метрополитен при этом предоставляет своим работникам возможность учиться как внутри предприятия, повышая класс своего мастерства, так и в других учебных заведениях города. Метрополитен заинтересован в постоянном повышении квалификации своих сотрудников для более успешной работы всего предприятия.

Несмотря на все усилия предприятия, наблюдается отток специалистов по профессии «машинист электропоезда метрополитена» с опытом работы, а также кандидатов на данную должность в период обучения, отмечается снижение востребованности обучения на повышение класса профессионального мастерства со стороны работников, несмотря на денежную мотивацию со стороны предприятия. Также прослеживается снижение предложений на рынке труда по данной профессии.

<sup>1</sup> Стратегия метрополитена. Стратегия 2035. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.metro.spb.ru/strategia.html> (дата обращения: 14.02.2023).



Для Петербургского метрополитена проблема нехватки кадров по профессии «машинист электропоезда» весьма актуальна. Зимой 2023 г. метрополитен работал по летнему графику, а это значит, что количество времени, проведенное пассажирами в ожидании электропоезда, было увеличено. Выяснение причины вышеизложенной проблемы для предприятия и города является актуальным и необходимым для исправления сложившейся ситуации.

Научная проблема заключается в целесообразности изучения сложившейся системы внутрифирменного обучения машинистов электропоезда метрополитена. Необходим анализ биографических данных кандидатов и работников профессии «машинист электропоезда», программ обучения по данной профессии как подготовки, так и повышения квалификации.

Новизна исследования содержится в изучении влияния внутрифирменного обучения машинистов электропоезда метрополитена на продолжительность работы в метрополитене. Решение проблемы внутрифирменного обучения машинистов электропоезда поможет сформировать современную систему подготовки и повышения квалификации таких специалистов, способствовать их закреплению на производстве.

### **Обзор литературы**

В XXI в. непрерывное образование стало неперенным условием активного существования человека в обществе. О. В. Зайцева [6] подчеркивает функциональную специфику получаемых знаний, раскрывая термин «непрерывное профессиональное образование» как образование, которое должно обеспечить непрерывное обновление профессиональных знаний и навыков. В Петербургском метрополитене внутрифирменное обучение машинистов электропоезда обеспечивает получение ими непрерывного профессионального образования. В течение двух лет после получения профессии машиниста, работникам предоставляется возможность повысить класс вожждения на третий, после получения третьего класса работник каждые два года имеет право повышать класс по профессии до первого, а после получения первого класса и при наличии высшего образования, имеет право обучиться на машиниста-инструктора. Также в метрополитене каждые два года все

машинисты обновляют знания без повышения класса, сдав экзамен по техническому минимуму.

Кандидаты на обучение профессии «машинист электропоезда» в общей массе имеют среднее общее или среднее профессиональное образование. Также среди кандидатов присутствуют люди, которые закончили вуз, но не работали по специальности, имеется большое количество кандидатов с военным прошлым или бывших железнодорожников. По мнению А. И. Жилиной, «в современном стремительно меняющемся мире существует постоянная потребность в повышении квалификации, переподготовки кадров, связанных с жесткой рыночной конкуренцией и повышением технологичности производства всех отраслей экономики, необходимостью быстрого принятия решений в профессиональной деятельности, личной и повседневной жизни каждого взрослого человека. Постоянно возникающая проблема адаптации определенной части населения к изменяющимся условиям повышает значимость системы образования взрослых в жизни общества и государства. Примером могут служить факты переобучения, переподготовки, социальной переориентации военнослужащих, уволенных в запас, безработных, выпускников вузов, не нашедших работу...» [5, с. 7]. Таким образом, метрополитен, являясь одним из самых крупных предприятий в городе, вносит неоценимый вклад в развитие региона и сокращение безработицы. В метрополитене проходят обучение с последующим трудоустройством не только машинисты электропоезда, но и машинисты электровоза, мотовоза, кассиры билетные, контролеры автоматических пропускных пунктов, дежурные по приёму и отправлению поездов, дежурные у эскалатора, машинисты эскалатора. Ежегодно метрополитен трудоустраивает сотни работников.

По мнению председателя комитета по профессиональному образованию и подготовке кадров Санкт-Петербургского отделения общероссийской общественной организации «Деловая Россия» С. А. Кашинцева, «проблема профессиональной подготовки и переподготовки персонала на сегодняшний день выглядит не просто актуальной, она стала носить критический характер»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Стратегии преодоления дефицита квалифицированных кадров [Электронный ресурс]. URL: <https://www.docs.yandex.ru/docs/view?tm=1677247668&tld-ru&lang=ru&name=345/pdf&text> (дата обращения: 14.02.2023).

Актуальны исследования А. В. Васильчикова, Н. Н. Сато-ниной, О. С. Чечиной в области дефицита рабочих кадров как главной ресурсной проблемы промышленных предприятий. На примере предприятий оборонно-промышленного комплекса они показали «проблему человеческого ресурса, как одного из основных стоп-факторов, ограничивающих возможности развития и функционирования предприятий» [2, с. 413]. Также и в метрополитене: без преодоления проблемы кадрового дефицита невозможно развитие предприятия.

В своих исследованиях Н. В. Цхададзе и Д. С. Дегтярева [12] раскрывают одну из крайне значимых проблем для российской промышленности – дефицит квалифицированных рабочих кадров. На данный момент метрополитен также пытается решить проблему кадрового дефицита. В текущем году повысили заработную плату для рабочих, проводятся мотивирующие конкурсы лучших по профессии.

Разобраться в причинах увольнения опытных работников помогают исследования Я. Тегзе<sup>1</sup>, Дж. С. Гринберга [4]. Синдром профессионального выгорания описан в научных трудах А. Н. Блинкова [1], А. Б. Кулаковой, Л. М. Сухаревой [9]. Синдром профессионального выгорания характерен и для машинистов электропоезда. В Петербургском метрополитене постоянно действует штат психологов, которые работают и с машинистами электропоезда, в т. ч. составляют их профессиональный портрет, а также ведут занятия в технической школе метрополитена во время обучения вновь принятых машинистов электропоезда: готовят их к психологическим сложностям профессии.

А. А. Волошиным [3] исследуется проблема сокращения предложений на рынке труда по рабочим профессиям, вызванная пандемией коронавируса 2020 г. и специальной военной операцией 2022 г. Рядом исследователей [11] также анализируются кризисные явления и вызовы на рынке труда последних лет.

В Петербургском метрополитене уменьшается численность кандидатов на обучение профессии «машинист электропоезда». Виной тому множество факторов, которые нельзя не отметить: отсутствие «брони» в период обучения по профессии «машинист

<sup>1</sup> 7 причин, по которым люди меняют работу [Электронный ресурс]. URL: <https://recruitingdaily.com/7-big-reasons-people-change-jobs/> (дата обращения: 14.02.2023).

электропоезда» (имеющие «бронь» на других предприятиях не хотят её лишаться при переходе в Петербургский метрополитен), завышенные требования по зрению (в других странах разрешено работать машинистам в очках), требования к здоровью сердца (последствия пандемии коронавируса и внешние вызовы времени у многих кандидатов вызвали нарушения функции сердечной деятельности), невысокие стипендии во время обучения в технической школе метрополитена.

В исследованиях А. И. Наумова и О. В. Мраморновой [10] идёт речь об опыте профессионального обучения на предприятии ОАО «РЖД», в работах И. А. Килиной, Е. В. Пономаревой [7] – о подготовке кадров в сфере профориентации обучающихся, их проблемах и перспективах. Возрастающая роль профессионального повышения квалификации рассматривалась С. И. Змеевым, И. О. Котляровой, Н. Н. Васягиной, Г. Ф. Бенсоном<sup>1</sup>.

Влияние условий деятельности работников на развитие их профессиональных компетенций изучают Л. И. Кленина, А. К. Маркова, Е. М. Прживальская.

Сегодня проблемой обучения кадров занимаются ведущие корпорации Российской Федерации. Актуальным вопросом для них является грамотное составление программ обучения. В. И. Блиновым и В. Ю. Есениной были подготовлены методические рекомендации по разработке программ профессионального обучения на основе профессиональных стандартов<sup>2</sup>. На профессию «машинист электропоезда метрополитена» профессиональный стандарт на сегодняшний день не разработан.

В технической школе метрополитена разработана программа профессионального обучения «Машинист электропоезда», которая перегружена изучением электрических схем, конструкций устройств. Надо отметить, что подвижной состав метрополитена постоянно обновляется, а объём обучения остаётся прежним. Новые составы оснащены асинхронным тяговым приводом (АТП), что делает эксплуатацию состава проще. Необходимо внести в программу повышения квалификации машинистов электропоезда коррективы по изучению электри-

<sup>1</sup> Скоряева Е. А. Развитие управленческих компетенций специалистов железнодорожного транспорта в процессе повышения квалификации: автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2021. 27 с.

<sup>2</sup> Блинов В. И., Есенина Е. Ю. Методические рекомендации по разработке профессиональных образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов. М.: ФИРО РАНХиГС. 2019. 42 с.

ческих схем и конструкций устройств, разгрузив таким образом программу профессиональной подготовки.

А. Я. Кибанов считает, что «...повышение профессионального мастерства положительно отражается на гарантии сохранения рабочего места, на возможностях повышения в должности, на расширении внешнего рынка труда, на величине доходов организации, на чувстве собственного достоинства и возможностях самореализации»<sup>1</sup>. Утверждения А. Я. Кибанова находят своё подтверждение и в результатах данного исследования.

Ведущие корпорации мира повышают уровень корпоративных инвестиций в обучение кадров [8, с. 74]. Это говорит о недостаточной подготовке высококвалифицированных рабочих кадров учебными заведениями<sup>2</sup>.

Наличие собственной учебной базы Е. Г. Козин, А. В. Спиркин, Ю. А. Субботин считают одним из основных конкурентных преимуществ метрополитена, которое следует учитывать при определении приоритетов, целей и задач стратегического развития на долгосрочный период [8].

Качественное обучение машинистов электропоезда в технической школе является необходимым условием для обеспечения безопасных магистральных перевозок населения.

### **Материалы и методы**

Объект настоящего исследования – группа людей из ста человек мужского пола от 18 до 43 лет, поступивших на обучение профессии «машинист электропоезда» в техническую школу метрополитена в 2010–2012 гг. Данный промежуток времени был взят для того, чтобы отследить жизненный путь работников на предприятии в течение 10–12 лет.

В исследовании были использованы общенаучные методы: статистические (статистическое наблюдение, анкетирование, методы статистической обработки эмпирических материалов, выборка, корреляционный и регрессионный анализ и ряды динамики), графическое представление и интерпретация результатов. Анализировались абсолютные и относительные статистические величины.

<sup>1</sup> Кибанов А. Я. Основы управления персоналом: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2011. С. 203.

<sup>2</sup> Бухалков М. И. Управление персоналом: развитие трудового потенциала: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2005. С. 152.

При помощи статистического наблюдения в форме отчетности и анкетирования были собраны данные ста человек, поступивших на обучение в 2010–2012 гг. При помощи сводки и группировки статистических данных определены общие черты и закономерности исследуемых явлений. Был выбран группировочный признак, определен порядок формирования групп, разработана система показателей, позволяющих охарактеризовать объект или явление в целом. Выявлены абсолютные величины. При помощи выборки по свойствам одной части определены численные характеристики целого. Проведен анализ всех возможных вариантов выявления слабых и сильных сторон кандидатов и работников по профессии «машинист электропоезда» в соответствии с имеющимися данными.

### Результаты

Все результаты обработки данных представлены в форме гистограмм.



Рис. 1. Результаты профессиональной деятельности ста человек, поступивших на обучение по профессии "машинист электропоезда" в 2010–2012 гг.

Оканчивают техническую школу и получают свидетельство «машиниста электропоезда» 74 человека из 100.

Исходя из анализа данной гистограммы (рис. 1), можно сделать вывод, что достичь наивысшей ступени в карьерной лестнице машиниста электропоезда (машиниста-инструктора) непросто. Для получения класса работнику необходимо отработать определенное количество лет на предприятии, пройти обучение и сдать экзамены квалификационной комиссии. Высоко оценивается степень его знаний, умений, навыков, целеустремленности и других профессиональных качеств.

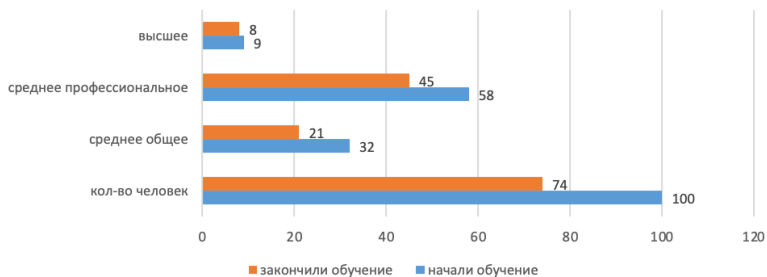


Рис. 2. Количество начавших и закончивших обучение профессии "машинист электропоезда" по уровню образования

Из представленной диаграммы (рис. 2) можно сделать вывод: чем выше уровень образования, тем больше шансов на успешное прохождение обучения и сдачу квалификационных экзаменов по профессии «машинист электропоезда».

Это говорит о высокой степени сложности программы профессионального обучения машинистов электропоезда. Учащиеся с низким уровнем образования не справляются с данной нагрузкой. Программа обучения перегружена большим количеством материала по предмету «Оборудование подвижного состава», сюда входят три вида оборудования: пневматика, механика и электрика.

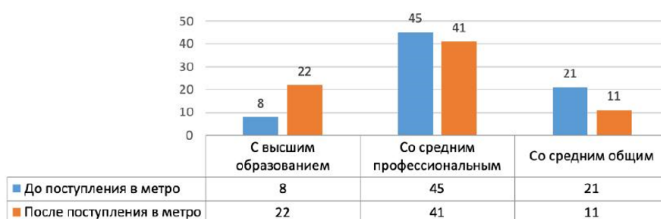


Рис. 3. Изменение уровня образования, поступивших на работу в метрополитен "машинистов электропоезда"

Таким образом, из 74 поступивших на работу в метрополитен машинистов электропоезда 28 человек подняли свой уровень образования, что составляет 38 % (рис. 3).

Петербургский метрополитен поддерживает своих сотрудников в желании повысить свой уровень образования. Предоставляются оплачиваемые учебные отпуска, организуется производственная практика.

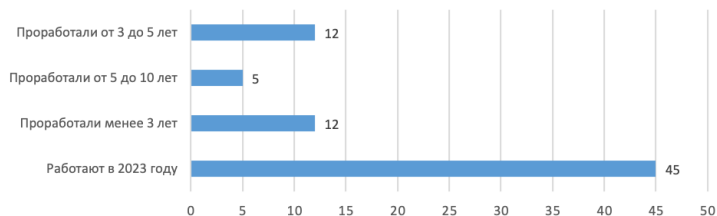


Рис. 4. Количество работающих и уволившихся из 74 поступивших на работу машинистов электропоезда

Несмотря на устойчивое положение предприятия и достойный уровень заработной платы, наблюдается отток машинистов электропоезда (рис. 4). Нехватку машинистов электропоезда уже ощутили горожане. Отток работников, высокая эпидемиологическая напряженность заставляют метрополитен работать по летнему графику в зимний период.



Рис. 5. Периоды увольнений и уровень образования уволившихся 29 машинистов электропоезда

Из приведенных данных (рис. 5) видно, что увольняются работники со стажем работы до 5 лет и основная масса уволившихся работников имеют среднее профессиональное образование.





Рис. 6. Уровень классности уволившихся машинистов электропоезда

Рассмотрев гистограмму (рис. 6), видно, что основная масса уволившихся машинистов электропоезда – это люди со средним профессиональным образованием без класса, т. е. те работники, которые не добились высоких результатов в профессиональной деятельности и не занимаются своим профессиональным развитием.

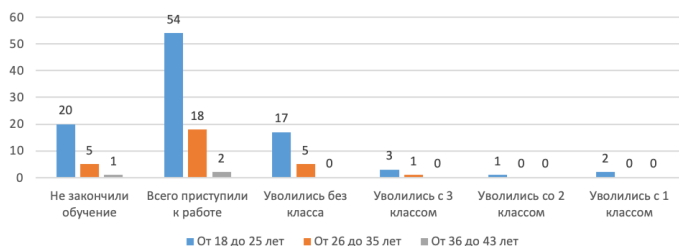


Рис. 7. Ранжирование кандидатов и работающих машинистов электропоезда по возрасту

Учащиеся, поступившие на обучение в возрасте до 25 лет, чаще всего увольняются. Существует несколько причин в соответствии с которыми увольняются такие работники: не определились с выбором профессии, не имеют опыта работы на других предприятиях, видят в себе большой потенциал, но не находят возможности его реализации в метрополитене.

### Обсуждение и выводы

Задачей профессионального обучения является оперативное и качественное обучение персонала. Типичные затруднения в обучении вызваны сложностью программы профессиональной подготовки. Необходимо оптимизировать программу

профессиональной подготовки по объёму и степени сложности. Программа должна быть соотнесена со структурой профессионального стандарта по опыту ОАО «РЖД». На данный момент отсутствует профессиональный стандарт для машинистов электропоезда метрополитена. Необходимо его разработать совместно с другими метрополитенами Российской Федерации.

В данной статье анализируются статистические данные принятых на обучение учащихся, поступивших на работу и уволившихся, по уровню образования, возрасту и времени увольнения с предприятия. Не рассматриваются причины, уволившихся с предприятия в каждом отдельном случае. Безусловно, работа машиниста электропоезда связана с тяжёлым и нестабильным графиком, постоянным напряжением в течение смены – что для многих является ключевыми причинами увольнения с предприятия. К одному из частых мотивов увольнения относят несоответствующую ожиданиям заработную плату (несмотря на то, что она выше среднего уровня по Санкт-Петербургу), а также монотонный труд.

Для сохранения квалифицированных рабочих кадров в метрополитене предусмотрено внутрифирменное обучение, а именно повышение квалификации. Машинисты электропоезда, которые зарекомендовали себя с лучшей стороны, прошли проверку знаний в своём электродепо, могут рассчитывать на получение ими 3-го класса. После этого, проработав два года в 3-м классе, машинисты могут вновь пройти проверку знаний в собственном электродепо и быть направлены на обучение в техническую школу метрополитена. В группах на повышение класса проводят обучение высококвалифицированные специалисты метрополитена, как правило, это машинисты-инструкторы. Работникам, успешно выдержавшим квалификационные экзамены, присваиваются 2-й или 1-й класс соответственно. Каждое повышение класса сотрудника влечет за собой повышение заработной платы, что является наиболее значимым фактором мотивации сотрудников.

Необходимо переработать программу повышения квалификации машинистов электропоезда. В нее должны быть включены разделы, касающиеся совершенствования компетенции специалиста, знания оборудования и управления электропоездом.

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что на 3-й класс люди идут более охотно и получают его 44 % поступивших на работу в метрополитен. Со 2-м и 1-м классом дела обстоят хуже, только 18 и 12 % соответственно прошли этот путь. Но надо обратить внимание на тот факт, что только 5 % уволившихся имели 3-й класс, 1,35 % – 2-й класс и 2,7 % – 1-й класс. Это говорит о том, что люди, повысившие уровень своей квалификации и мотивированные таким образом, не хотят менять свою работу.

Метрополитену необходимо предоставлять больше возможности для получения класса работникам. Возможно, руководству при направлении на обучение в техническую школу на повышение класса машинистов электропоезда следует снизить требования к знаниям, умениям, навыкам, которые являются необоснованно завышенными. Это необходимо для стимуляции сотрудников.

На наш взгляд, метрополитену следует уделять наибольшее внимание соискателям при прохождении собеседования. Чем выше уровень образования, тем больше шансов на то, что человек пройдет обучение и приступит к работе. Ведь его способность к обучению уже проверена учреждением, в котором он учился.

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что в основном увольняются машинисты электропоезда, имеющие стаж на предприятии до пяти лет, со средним профессиональным образованием, без класса и поступившие на работу в возрасте от 18 до 25 лет. Объяснить это можно тем, что люди от 26 лет уже более осознанно подходят к выбору профессии и знают, чего ожидать от нее. Работники, имеющие среднее общее образование, боятся переходить на другую работу, поскольку они уже приобрели профессию на предприятии, и запросы их удовлетворены. Работники, имеющие высшее образование (из 45 ныне работающих 18 человек имеют высшее образование), быстрее поднимаются по карьерной лестнице. Метрополитен даёт возможность и не строит преград для получения высшего образования во время работы. Работники удовлетворены такими условиями и 12 из 18 работающих на данный момент машинистов электропоезда имеют классность. Как правило, люди, имеющие высшее

образование, это целеустремленные работники, способные реализовать себя на предприятии. Заметим, при поступлении в метрополитен только 8 чел. имели высшее образование (из нашей группы исследуемых в 100 человек).

Для решения проблемы кадрового дефицита необходимо применять ряд мер, таких как повышение заработной платы и привлечение кандидатов с других регионов Российской Федерации.

Стаффинговая группа Ancor – лидер кадровой индустрии в России, в первом полугодии 2021 г. провела исследование, в котором было опрошено 2 тыс. респондентов, проживающих в десяти регионах РФ. Так, 54 % из них положительно относятся к работе вахтовым методом при определенных условиях: предоставление проживания – 76,4 %, рост заработной платы не менее, чем на 20 % относительно настоящего заработка – 94,9 %, официальное оформление трудовых отношений – 34,1 % рабочих, добросовестность работодателя<sup>1</sup>. Если предоставить данные условия, можно увеличить набор кандидатов на обучение профессии «машинист электропоезда» и таким образом попробовать сломать тенденцию последних лет недостаточного предложения на данный вид обучения.

Таким образом, наше исследование показывает, что внутрифирменное обучение прямым образом влияет на протяженность качественной работы на предприятии, является важным фактором закрепления работника на рабочем месте. Обучение помогает в развитии эмоционального интеллекта, продвижении в карьере, ощущении компетентности и повышении ценности на предприятии. Специалист с широким диапазоном навыков оказывает положительное влияние на коллег и может выступать в качестве наставника<sup>2</sup>. Люди, регулярно повышающие свой уровень развития в профессиональной сфере, работают дольше и качественнее.

В дальнейших исследованиях необходима корреляция в связи с тем, что для обучения профессии «машинист электропоезда» теперь приглашаются не только мужчины, но и женщины. Как это повлияет на качество подготовки, предстоит

<sup>1</sup> Мобильность и мотивация сотрудников рабочих специальностей [Электронный ресурс]. URL: [https://ancor.ru/upload/research/RU\\_Blue%20collars\\_2021.pdf](https://ancor.ru/upload/research/RU_Blue%20collars_2021.pdf) (дата обращения: 16.02.2023).

<sup>2</sup> Непрерывное профессиональное образование: виды, примеры [Электронный ресурс]. URL: <https://mentamore.com/samorazvitie/cpd.html> (дата обращения: 07.08.2023).

выяснить. Также следует выяснить, изменилась ли тенденция, связанная с уровнем образования у кандидатов для обучения профессии «машинист электропоезда».

#### Список литературы

1. Блинков А. Н., Лебединцева О. И. Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы) // *Акмеология*. – 2018. – № 1. – С. 27–32.
2. Васильчиков А. В., Сатонина Н. Н., Чечина О. С. Дефицит рабочих кадров как главная ресурсная проблема промышленных предприятий // *Московский экономический журнал*. – 2021. – № 7. – С. 412–420. DOI: 10.24412/2413-046X-2021-10408.
3. Волошин А. А. Проблемы и изменения на рынке труда России в ходе кризисов 2020 и первой половины 2022 гг. // *Московский экономический журнал*. – 2022. – № 7. – С. 160–178. DOI: 10.55186/2413046X\_2022\_7\_7\_445
4. Гринберг Д. С. Управление стрессом: моногр. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
5. Жилина А. И. Образование взрослых как инструмент устойчивого социального развития российского общества // *Человек и образование*. – 2005. – № 1. – С. 6–9.
6. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // *Вестник ТГПУ*. – 2009. – № 7. – С. 106–109.
7. Килина И. А., Пономарева Е. В. Подготовка кадров в сфере профориентации обучающихся: проблемы и перспективы // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2013. – № 3 (11). – С. 28–31.
8. Козин Е. Г., Спиркин А. В., Субботин Ю. А. Практическое применение методологии стратегирования в разработке стратегии Петербургского метрополитена // *Стратегирование: теория и практика*. – 2022. – Т. 2. – № 2. – С. 163–173.
9. Кулакова А. Б., Сухарева Л. М. Профессиональное выгорание специалиста как индикатор социально-экономического развития региона // *Вопросы территориального развития*. – 2021. – № 2. – Т. 9. – С. 1–11. DOI: 10.15838/tdi.2021.2.57.4
10. Наумов А. И., Мраморнова О. В. Проблемы профессионального обучения персонала // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Экономика. Управление. Право*. – 2015. – Т. 15. – № 3. – С. 270–276. DOI: 10.181500/1994-2540-2015-15-3-270-276
11. Сергеева Н. М., Беляев С. А., Зюкин Д. В., Иванова Л. А. Российский рынок труда: угрозы и вызовы // *Вестник Алтайской академии экономики и права*. – 2022. – № 10–3. – С. 458–465. DOI: 10.17513/vaael.2512
12. Цхададзе Н. В., Дегтярева Д. С. Вопросы дефицита квалифицированных рабочих кадров // *Поиск новой модели социально-экономического развития в условиях глобальных и локальных трансформаций: материалы междунар. науч.-практ. конф.*, Москва, 21–27 апр. 2018. – М.: Научно-исследовательский институт истории, экономики и права, 2018. – С. 125–128.

#### References

1. Blinkov, A. N., Lebedinceva, O. I. (2018) Professional'noe vygoranie kak sledstvie deficita professional'noj gotovnosti (na osnove analiza nauchnoj literatury) [Professional burnout as a consequence of a lack of professional readiness (based on the analysis of scientific literature)]. *Akmeologiya – Acmeology*. No. 1. Pp. 27–32. (In Russian).
2. Vasil'chikov, A. V., Satonina, N. N., Chechina, O. S. (2021) *Deficit rabochih kadrov kak glavnaya resursnaya problema promyshlennyh predpriyatij* [Shortage of workers as the main resource problem of industrial enterprises]. *Moskovskij ekonomicheskij zhurnal – Moscow Economic Journal*. No. 7. Pp. 412–420. DOI: 10.24412/2413-046X-2021-10408. (In Russian).
3. Voloshin, A. A. (2022) Problemy i izmeneniya na rynke truda Rossii v hode krizisov 2020 i pervoj poloviny 2022 gg. [Problems and changes in the Russian labor market during the crises of 2020 and the first half of 2022.] *Moskovskij ekonomicheskij zhurnal – Moscow Economic Journal*. No. 7. Pp. 160–178. DOI: 10.55186/2413046X\_2022\_7\_7\_445. (In Russian).

4. Grinberg, D. S. (2002) *Upravlenie stressom* [Stress Management]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
5. Zhilina, A. I. (2005) *Obrazovanie vzroslykh kak instrument ustojchivogo social'nogo razvitiya rossijskogo obshchestva* [Adult Education as a tool for sustainable social development of Russian Society]. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*. No. 1. Pp. 6–9. (In Russian).
6. Zaytceva, O. V. (2009) *Neprerivnoye obrazovaniye: osnovniye ponyatiya i oredeleniya* [Continuing education: basic concepts and definitions]. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 7. Pp. 106–109. (In Russian).
7. Kilina, I. A., Ponomareva, E. V. (2013) *Podgotovka kadrov v sfere proforientacii obuchayushchihsya: problemy i perspektivy* [Training of personnel in the field of vocational guidance of students: problems and prospects]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*. No. 3 (11). Pp. 28–31. (In Russian).
8. Kozin, E. G., Spirkin, A. V., Subbotin, YU. A. (2022) *Prakticheskoe primenenie metodologii strategirovaniya v razrabotke strategii Peterburgskogo metropolitena* [Practical application of the strategizing methodology in the development of the strategy of the St. Petersburg Metro]. *Strategirovaniye: teoriya i praktika – Strategizing: Theory and Practice*. Vol. 2. No. 2. Pp. 163–173. (In Russian).
9. Kulakova, A. B., Suhareva, L. M. (2021) *Professional'noe vygoranie specialista kak indikator social'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona* [Professional burnout of a specialist as an indicator of socio-economic development of a region]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya – Issues of territorial development*. No. 2. Vol. 9. Pp. 1–11. DOI: 10.15838/tdi.2021.2.57.4 (In Russian).
10. Naumov, A. I., Mramornova, O. V. (2015) *Problemy professional'nogo obucheniya personala* [Problems of professional training of personnel]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya E`konomika. Upravlenie. Pravo – Izvestiya of Saratov University. Economics. Management. Law*. Vol. 15. No. 3. Pp. 270–276. DOI: 10.18500/1994-2540-2015-15-3-270-276. (In Russian).
11. Sergeeva, N. M., Belyaev, S. A., Zyukin, D. V., Ivanova, L. A. (2022) *Rossijskij rynek truda: ugrozy i vyzovy* [Russian labor market: threats and challenges]. *Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava – Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*. No. 10–3. Pp. 458–465. DOI: 10.17513/vaael.2512 (In Russian).
12. Kkhadadze, N. V., Degtyareva, D. S. (2018) *Voprosy defitsita kvalificirovannykh rabochih kadrov* [Issues of shortage of qualified workers]. *Poisk novoj modeli social'no-ekonomicheskogo razvitiya v usloviyah global'nyh i lokal'nyh transformacij* [Search for a new model of socio-economic development in the context of global and local transformations]. Proceedings of the International scientific and practical conference. Moscow, 21–27 apr. 2018. Moscow: Nauchno-issledovatel'skij institut istorii, ekonomiki i prava. Pp. 125–128. (In Russian).

#### Информация об авторе

**Волошкина Светлана Павловна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0002–7378–4689, e-mail: banik85@mail.ru

#### Information about the author

**Svetlana P. Voloshkina** – Graduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0002–7378–4689, e-mail: banik85@mail.ru

Поступила в редакцию: 20.10.2023  
Принята к публикации: 07.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 20 October 2023  
Accepted: 07 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Интеграция формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления будущих педагогов в вузе

Л. В. Коновалова

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье на основе теоретического анализа философской, психолого-педагогической, методической литературы анализируется система профессионального становления педагога, особая роль в этом процессе отводится вузовскому этапу профессионального образования. Научная новизна исследования заключается в том, что в современной социокультурной ситуации университет рассматривается не только как образовательная организация, но и как центр исследований, культуры и самообразования.

**Материалы и методы.** Представленный в статье материал был получен на основе теоретического анализа философских, психолого-педагогических источников, отражающих вопросы профессионального становления будущих педагогов в образовательном пространстве вуза, а также непосредственного наблюдения за деятельностью студентов, контент-анализа, систематизации и обобщения данных полученных в ходе наблюдения. Проведенное исследование отражает различные аспекты заявленной темы.

**Результаты.** На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обоснована актуальность интеграции формального, неформального и информального образования, обеспечивающая эффективность профессионального становления педагога на вузовском этапе непрерывного образования. Многолетний педагогический опыт и проведенное исследование методом непосредственного педагогического наблюдения на основе разработанного дневника наблюдений, показало, что далеко не все виды образования взаимодействуют «синхронно». Как правило успешно интеграция происходит между формальным и неформальным видами образования. Информальное образование, связанное с самообразованием посредством самостоятельного приобретения знаний счет собственной активности, чтения, посещения учреждений культуры, СМИ и т. д., когда будущий педагог способен превращать образовательный потенциал общества в действенные факторы своего развития в контексте выбранной профессии, не имеет систематической и разумно организованной самообразовательной работы студента. В этой ситуации существует актуальная необходимость включения студентов в активный самообразовательный процесс с первых дней обучения в вузе.

**Обсуждение и выводы.** Проведенное исследование показало, что в образовательном пространстве вуза происходит формирование личности педагога посредством освоения важнейших ценностных профессионально-педагогических представлений, а также овладение специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного старта в педагогической профессии посредством «синхронного синтеза» формального, неформального и информального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, образовательное пространство, формальное, неформальное и информальное образование.

**Для цитирования:** Коновалова Л.В. Интеграция формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 287–301. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_287. EDN: SDGKGY

## Integration of Formal, Non-Formal and Informal Education in the Process of Professional Development of Future Teachers at a University

Lyudmila V. Konovalova

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article, based on a theoretical analysis of philosophical, psychological, pedagogical, and methodological literature, analyzes the process of professional development of a teacher; a special role in this process is given to the university stage of professional education. The scientific novelty of the study lies in the fact that in the modern sociocultural situation the university stands not only as an educational institution, but also as a center of research, culture and self-education.

**Materials and methods.** The material presented in the article was obtained on the basis of a theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical sources reflecting the issues of professional development of future teachers in the educational space of the university, as well as direct observation of students' activities, content analysis, systematization and generalization of data obtained during observation. The conducted research reflects various aspects of the stated topic.

**Results.** The article, based on a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, substantiates the relevance of the integration of formal, non-formal and informal education, ensuring the effectiveness of the professional development of a teacher at the university stage of continuing education. Many years of teaching experience and research conducted using direct pedagogical observation based on the developed observation diary showed that not all types of education interact "synchronously". As a rule, successful integration occurs between formal and non-formal types of education. Informal education associated with self-education through independent acquisition of knowledge through one's own activity, reading, visits to cultural institutions, the media, etc., when the future teacher is able to transform the educational potential of society into effective factors of his development in the context of his chosen profession, does not have a systematic and reasonable -organized self-educational work of the student. In this situation, there is an urgent need to include students in an active self-educational process from the first days of study at a higher education institution.

**Discussion and conclusions.** The study showed that in the educational space of the university, the formation of the teacher's personality occurs through the development of the most important professional and pedagogical value concepts, as well as the acquisition of special knowledge and skills necessary for a successful start in the teaching profession through the "synchronous synthesis" of formal, non-formal and informal education.

**Key words:** professional development, educational space, formal, non-formal and informal education.

**For citation:** Konovalova, L. V. (2023) Integraciya formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v processe professional'nogo stanovleniya budushchih pedagogov [Integration of Formal, Non-Formal and Informal Education in the Process of Professional Development of Future Teachers at a University]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 287–301. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_287. EDN: SDGKGY



## Введение

Реалии современной действительности свидетельствуют о том, что социально-экономические и политические изменения породили в нашем обществе массу проблем, которые коснулись многих сфер жизнедеятельности и требуют комплексного изучения, что заставляет как отдельных исследователей, так и отдельные коллективы взглянуть на, казалось бы, устоявшиеся понятия под новым углом зрения. К этим понятиям относится и профессиональное становление педагога. «В философском смысле «становление» трактуется как спонтанная изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход, превращение «в другое», как переход возможности в действительность в процессе развития. Диалектическое содержание категории становления подробно развил Г. Гегель. В его философии эта категория выступает как процесс формирования предмета, как переход из «неопределенности» в определенность (из «чистого бытия» в «наличное бытие»). По Г. Гегелю становление есть развертывание, раскрытие. Становящееся целое включает в себя «опосредование всеми моментами и ступенями своего осуществления»<sup>1</sup>.

Из сказанного следует, что процесс профессионального становления педагога важно рассматривать как динамичный поэтапный процесс, развития личности педагога, включающий в себя этап выбора профессии, этап профессионального образования, этап профессиональной адаптации и профессионального мастерства.

Стартовый этап выбора профессионального становления как правило связан с первичным ознакомлением с профессией, однако следует помнить, что для профессии педагога первичное ознакомление начинается уже с первых лет обучения в школе, а формирование профессиональных намерений неразрывно связано с выявлением склонностей, способностей, зарождением и развитием профессионально-значимых качеств, под семьи, школы, друзей и т. д. и которое может завершиться как осознанным, желанным, так вынужденным выбором профессии.

Этап базовой профессиональной подготовки позволяет индивиду осваивать необходимые для профессиональной

<sup>1</sup> Коновалова Л. В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2011. 356 с.

деятельности знания. Это прежде всего специальные (предметные, психолого-педагогические, методические) а также знания, накопленные в различных сферах общественно-научного знания (философия, политика, экономика и т. д.) необходимые в профессиональной педагогической деятельности. Этап профессиональной подготовки способствует не только получению профессионально значимых знаний, но и приобретению первичных умений, когда в период педагогической практики студент предстает в роли учителя. Однако следует отметить, что в период обучения в вузе у студента может как укрепиться желание связать свою жизнь с педагогической профессией, так и наоборот возникнуть желание после окончания вуза уйти из профессии. В этой ситуации одной из главных задач высшего педагогического образования являются укрепление желания студентов к обладанию основами педагогической профессии, созданию условий для выбора индивидуального пути профессионально-педагогического развития и самосовершенствования. Именно поэтому выбор образовательной стратегии при подготовке будущего педагога в вузе играет большую роль в процессе овладения ими специальными знаниями умениями навыками необходимыми для успешного старта в педагогической профессии.

### **Обзор литературы**

Теоретический анализ научных исследований показал, что «характер профессионального становления педагогов во многом определяет завтрашний день нашей школы – это делает процесс профессионального становления педагогов серьезной общественной и научной проблемой. В ее разработке важную роль играют исследования, философов, педагогов, психологов, социологов» [5, с. 10].

Философские идеи, являющиеся методологической основой в изучении проблемы профессионального становления, отражающие субъектно-гуманистического подхода к человеку, представлены в работах Г. Гегеля, Дж. Дьюи, И. Кант и др.; философские идеи об интегральной сущности человека представлены в трудах М. Вишневецкого, Ю. Г. Волкова, Н. Новиков, В. С. Поликарпова др.; вопросы междисциплинарности исследовали С. И. Гессен, Н. Е. Ерофеев, Э. Фромм и др.

Растущий интерес к вопросам профессионального становления педагога все более активно проявляет психология, изучая проблемы совершенствование профессионально-личностных качеств учителя (С. Б. Елканов, Е. В. Климов<sup>1</sup>, В. Н. Козиев, Н. В. Кузьмина [10] В. Г. Маралов, Л. М. Митина [11], В. Ф. Моргун и Н. Ю. Ткачев, В. Д. Шадриков, М. И. Шилова, А. И. Щербаков и др.), особенности профессионально-педагогического мышления (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская [9; 10] и др.).

Для современного этапа научного познания присуще возрастание интереса к педагогическим исследованиям посвященных вопросам профессионального становления педагога на разных этапах. К основным направлениям исследований следует отнести: социально-педагогические проблемы профессионального становления учителя (Н. В. Бордовская [2], С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина, А. И. Ходаков, Т. А. Чистякова, Т. В. Шадрина и др.); дидактические затруднения (Г. С. Засобина, Т. С. Полякова, Knowles M. [15] и др.); профессиональное самовоспитание (С. Б. Елканов, Ю. Л. Львова, И. А. Карпюк и др.); самообразование и образ жизни (Т. М. Бармашова, Н. В. Косенко и др.); Актуализация компетентного подхода в образовании инициировала научные поиски по проблеме формирования профессиональных компетентностей педагога (В. А. Адольф, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина [8], Е. И. Казакова, Козырев В. А., А. А. Макареня, А. К. Маркова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской).

Этап профессиональной подготовки занимает особое место при изучении проблемы профессионального становления будущего педагога в настоящее время активная дискуссия ведется по вопросам изучения: оптимизации процесса и повышении качества профессиональной подготовки будущих педагогов (С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, В. П. Беспалько, Г. Д. Бухарова, Э. Ф. Зеер, В. А. Земцова, И. А. Зимняя, И. А. Колесникова, В. В. Кузнецов, Н. В. Кузьмина, Г. М. Романцев, В. А. Слостенин, Е. В. Ткаченко); интеграции различных основ образования (В. П. Казначеев, В. С. Поликарпов, А. К. Турсунов); интегративных основ межпредметных связей (И. Ю. Алексашина, Т. К. Донская, И. А. Колесникова, Е. Н. Колокольцев, И. П. Радченко, Г. Ф. Федорец).

<sup>1</sup> Климов Е. В. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 304 с.

В настоящее время одним из актуальных вопросов исследования ученых и практиков (И. В. Гаврилова Л. А. Запруднова [3], В. А. Козырев [4], Т. А. Семенова<sup>1</sup> и др.) являются вопросы, связанные интеграцией различных видов образования (формального, неформального и информального) в процессе профессиональной подготовки педагогов.

### **Материалы и методы**

Методологией проведенного исследования стали деятельностная теория и теория развития личности студента, принципы: личностной ориентации, профессиональной ответственности и требовательности, принцип побудительной активности и творческой инициативы. Материалом для статьи послужили научные статьи, монографии, нормативные документы, посвященные вопросам профессионального становления педагога. Основой теоретического осмысления профессионального становления педагогов на вузовском этапе непрерывного образования стал сущностный анализ основных понятий исследования. Представленный в статье материал был получен в ходе педагогического наблюдения за деятельностью студентов, которое осуществлялось на основе разработанного дневника наблюдений, контент-анализа, причинно-следственный анализ изучаемых явлений, систематизации и обобщения данных полученных в ходе наблюдения.

Базой исследования стал ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина». В эксперименте принимали участие студенты, обучающиеся на факультете психологии по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

### **Результаты**

Профессиональное становление будущего педагога в образовательном пространстве вуза – это полифоничный, динамичный процесс нацеленный на гармоничное профессионально-личностное развитие.

Теоретический анализ понятия «пространство» показал, что «пространство, как философская категория обозначает

<sup>1</sup> Семенова Т. А. Технология сопровождения информального самообразования взрослого населения России: учеб. пособие. М.: Спутник+, 2014. 98 с.

форму вещей и явлений, отражающих их событие сосуществования. Известный социолог П. Бурдьё [12; 13] рассматривает пространство как определенное «поле»: информационное, культурное, образовательное и т. д. [6].

Выше изложенное позволяет говорить о том, что профессиональное становление будущих педагогов происходит под влиянием разнообразных образовательных источников, видов, средств и технологий, с которыми студент взаимодействует в образовательном пространстве вуза. Сюда следует отнести, прежде всего, учебный процесс участие в различных кружках, научно-исследовательской деятельности, в воспитательных мероприятиях и систематизированное самообразование т. е. через «синхронный синтез» (Ю. М. Лотман) формального, неформального и информального образования (рисунок).



Рисунок. Взаимодействие видов образования на вузовском этапе профессионального становления

В этой ситуации требуется выстраивание принципиально иной образовательной стратегии в основе, которой лежит создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и дарований будущего преподавателя, для его самоопределения. [14; 16] Это – учет психофизиологической самобытности личности, особенностей социального и культурного контекста жизни студента, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Это – ориентация вуза не только на подготовку студента к будущей профессии, но и обеспечение полноценности его сегодняшней

жизни посредством овладения будущим педагогом предметными, педагогическими, методическими, психологическими знаниями, а также умениями вытраивать индивидуальный образовательный маршрут (самообразование).

Важнейшим направлением образовательного процесса в университете является создание условий для овладения студентами фундаментальными знаниями, которые являются важным компонентом профессиональной компетентности педагога и отражаются в государственном образовательном стандарте, на основе которого создаются учебные планы, образовательные программы учебных курсов и дисциплин при этом отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, а как целостность, которая достигается посредством интеграции отдельных дисциплин в единые циклы, связанные общей целью является формирование личности педагога готовой к профессиональной деятельности. В свою очередь, отдельные циклы сопрягаются между собой через трансдисциплинарные коммуникации и пограничные области знания и культуры, обеспечивая целостность профессионально-педагогического знания. Такой подход способствует эффективности процесса профессионального становления педагога, ориентированного на достижение глубинных, сущностных оснований и связей между компонентами целостного научного знания [5]. В рамках образовательного пространства вуза под формальным образованием мы понимаем выполнение всех требований учебного плана, которые является обязательным для получения диплома.

Процесс профессионального становления будущего педагога в образовательном пространстве вуза, по нашему мнению, должно носить системный характер. Понимая вслед за В. Г. Афанасьевым систему как «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [1, с. 9], мы считаем, что системность в процессе профессионального становления педагога в вузе задается не только набором соответствующих дисциплин, включенных в учебные планы, но и их взаимосвязью, преемственностью, взаимодополнением – всем контекстом обучения в университете, при котором эффективное профессио-

нальное становление достигается посредством выполнения не только образовательной, но и научно-исследовательской и культурно-воспитательной функций [5].

Важное практическое значение в процессе профессионального становления будущего педагога в образовательном пространстве вуза играет научно-исследовательская деятельность студентов, которую в нашем исследовании мы рассматриваем как неформальное образование, поскольку участие в научно-исследовательской работе является желательным, но не обязательным компонентом вузовского образования в тоже время являясь многофункциональным ресурсом высшей школы, НИРС позволяет активизировать процесс познания, расширить необходимые в профессиональной деятельности знания. Поскольку профессиональное становление специалиста связано не только с овладением фундаментальными знаниями, но и формированием умений и навыков необходимых в педагогической деятельности, НИРС через различные организационные формы: проблемные группы, олимпиады, научные конференции, конкурсы, научные кружки содействует проявлению профессионально-педагогических умений и навыков.

К неформальному образованию в образовательном пространстве вуза следует отнести также участи студентов в воспитательных мероприятиях (волонтерская деятельность, педагогические отряды, молодежные объединения и т. д.). Это обусловлено многими обстоятельствами, но, прежде всего тем, что в современном мире – образование выступает решающим фактором общественного прогресса, оно нацелено на всестороннее развитие личности, совершенствование человека и будущего специалиста, потенциал которого определяется не только профессиональными способностями и знаниями, но и общей культурой [9]. Повседневная вузовская жизнь (образовательный процесс, внеучебная деятельность) конкретизируется для каждого студента в наборе определенных знаний, навыков, правил и норм поведения и ценностей, предлагаемых культурно-просветительским пространством вуза, которое, кроме того, являясь местом межличностных контактов, задает стиль-тон отношений, способствует созданию благоприятный морально-психологический климат в коллективе [5]. В этих условиях образование обладает поистине уникальным воспи-

тательным потенциалом воздействия на процесс профессионального становления будущего педагога.

Интегральные знания, умения и навыки, полученные в процессе формального и неформального образования, составляют фундамент, на котором актуализируется неформальное образование [14].

Неформальное образование как процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений сопровождающей повседневную жизнь, реализуется за счет собственной активности, общения, чтения, посещения учреждений культуры, библиотек, путешествий, средств массовой информации и т. д., способствует приобретению навыков самообразования, поскольку как писал Д. И. Писарев «настоящим образованием является самообразование»<sup>1</sup>.

Играя важную роль в процессе становления профессионала, неформальное образование способствует выстраиванию в сознании будущего педагога представлений о ценностях, правилах, нормах профессионального сообщества, которые становятся ориентиром в его дальнейшем профессиональном развитии.

При этом можно выделить три основных этапа развития будущего педагога: этап абстрактных возможностей, характеризуемый достаточно широким и неопределенным спектром возможных личностных изменений и приобретений студента, определяемых, прежде всего, его возрастными и социально-психологическими особенностями, а также уровнем индивидуально-личностного развития; этап реальной возможности, заключающийся в актуализации необходимых факторов и условий развития и изменения личности – потребностей, мотивов общего и профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования, готовности и способности к самовоспитанию, а также в создании благоприятной развивающей воспитательной среды, в проектировании эффективной системы реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин; этап перехода возможности в действительность, заключающийся в функционировании особой педагогической системы продуктивного диалогического общения и совместной деятельности преподавателя и студентов по практической

<sup>1</sup> URL: <https://uchi.ru/otvety/questions/russkij-pisatel-d-i-pisarev-schital-chto-nastoyaschim-obrazovaniem-yavlyetsya-tolko-samoo>



реализации потенциала развития студентов в процессе профессиональной подготовки [7].

Заклячая сказанное следует отметить, что «синхронный синтез» формального, неформального и информального образования способствует эффективности обучения на вузовском этапе непрерывного образования.

Однако анализ результатов исследования показал, что в образовательном пространстве вуза далеко не все виды образования синхронно взаимодействуют, взаимодополняя друг друга. Общеустановленным является факт, что наиболее успешно в образовательном пространстве вуза осуществляется интеграция формального и неформального образования, Анализ журналов посещения занятий и опрос студентов показал, что у большинства опрошенных студентов (83,3 %) отмечена системность посещая лекционно-семинарских занятий, 56,6 % из числа опрошенных охотно участвуют в научно-исследовательской деятельности, в педагогических отрядах и волонтерской деятельности (работа в ФГБОУ МДЦ «Артек», ФГБОУ ВДЦ «Орленок») 23,35 %. Однако исследование выявило проблемы в организации информального образования и его взаимодействии с другими видами образования (формального, неформального).

У большинства опрошенных студентов отсутствует системность в подготовке к занятиям. Как правило, при подготовке к семинарам и практическим занятиям они, прежде всего, штудируют конспекты лекций, изучают учебную литературу. К дополнительной педагогической литературе обращаются лишь (26,6 %), а среди источников информации они в первую очередь, называют информацию из сети Интернет (76,6 %). Еще одной проблемой, с которой сталкиваются будущие педагоги (20 %), является отсутствие умения «педагогизировать» (т. е. применять в педагогическом процессе) получаемую из дополнительных источников информацию. Предпринятый теоретический анализ вопросов профессионального становления будущих педагогов в образовательном пространстве вуза показал актуальность интеграции формального, неформального и информального образования. Экспериментальные данные показали, что не все виды образования находятся в синхронном взаимодействии и взаимо-

дополнении и данная проблема требует разработки подходов к синхронизации всех видов образования.

### **Обсуждение и выводы**

Анализ проведенного исследования и многолетний личный педагогический опыт показали, что интегративность различных видов образования: формального, неформального и информального в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в образовательном пространстве вуза проходит успешно, если базируется на трех взаимодополняющих принципах:

- личностной ориентации;
- профессиональной ответственности и требовательности;
- побудительной активности и творческой инициативы.

*Принцип личностной ориентации.* Основой данного принципа является признание студента главной действующей фигурой всего образовательного процесса. Данное утверждение является основополагающим, определяющим идеологию и методологию профессионального педагогического образования. Студент рассматривается как субъект педагогического воздействия, а разработка индивидуальных образовательных маршрутов обеспечивает возможность раскрытия внутреннего потенциала каждого студента.

*Принцип профессиональной ответственности и требовательности,* дополняя принцип личностной ориентации, отражает то, что в процессе образовательной деятельности у студента должно быть сформировано стремление к самосовершенствованию, самовоспитанию и саморазвитию, которое может быть сформировано только в ситуации требовательности и ответственности.

*Принцип побудительной активности и творческой инициативы* также тесно связан с принципом личностной ориентации. Последний предполагает субъективную позицию обучающихся в образовательном процессе, активизацию профессионально-образовательной деятельности студентов и развития их творческой инициативы, что должно идти от активности воспроизведения к овладению способами применения знаний в измененных условиях, т. е. к активности интерпретации и затем к творческой активности.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что основополагающим в триединстве формального, неформального и информального образования должно выступать информальное образование неразрывно связано с самообразованием, весьма актуальным и важным в дальнейшем профессиональном становлении педагога. И, как писал американский публицист Джим Рон, «формальное образование поможет выжить, самообразование приведет к успеху и т. д.»<sup>1</sup>.

#### Список литературы

1. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. – М.: Политиздат, 1977. – 254 с.
2. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: проблемное поле исследований // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сборник статей под ред. Н. В. Бордовской. – СПб.: СПбГУ, 2012. – С. 3–2.
3. Гаврилова И. В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1197–1200.
4. Козырев В. А. Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005. – 307 с.
5. Коновалова Л. В., Архиповская Е. П. Научно-исследовательская деятельность как фактор успешного профессионального становления педагогов в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 309–321.
6. Коновалова Л. В. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности педагогов в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. – № 2. – С. 72–80.
7. Коновалова Л. В. Проблемы профессионального становления педагогов в современной социокультурной ситуации // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 13–14 ноября 2019. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 8–12.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
9. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5–13.
10. Кулюткин, Ю.Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат – М.: Педагогика, 1990–104 с.
11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 318 с.
12. Bourdieu, P. La Distinction: critique sociale du jugement. – P.: Minuit, 1979. – 670 p. (Le Sens commun)
13. Bourdieu, P. Questions de sociologie. – P.: Minuit, 1980. – 268 p. (Documents)
14. Colley H., Hodkinson P., Malcom J. Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. University of Leeds, 2003. – 93 p.
15. Knowles M. Androgogy: An Emerging technology for Adult Learning. / Edwards R., Hanson A., Raggatt P. (ed.). Boundaries of Adult Learning. London; New York: Open Univ.: Routledge, 1996. – 18 p.
16. Kuzmic J. A beginning teachers search for meaning // Teaching and teacher education. – 1990. – Vol. 10. – № 1. – P. 18.

<sup>1</sup> Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя [Электронный ресурс]. URL: [http://si-sv.com/board/dzhim\\_ron/15-1-0-28](http://si-sv.com/board/dzhim_ron/15-1-0-28) (дата обращения: 1.11.2023).

1. Afanas'ev, V. G. (1977) *Chelovek v upravlenii obshchestvom* [Man in society management]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
2. Bordovskaya, N. V. (2012) Professional'no-lichnostnoe razvitiye budushchego specialista: problemnoe pole issledovaniy [Professional and personal development of a future specialist: a problematic field of research]. *Professional'no-lichnostnoe razvitiye budushchego specialist* [Professional and personal development of the future specialist]. Saint Peterburg: SPbGU. Pp. 2–3. (In Russian).
3. Gavrilova, I. V., Zaprudnova, L. A. (2016) Formal'naya, neformal'naya i informal'naya modeli obrazovaniya [Formal, non-formal and informal models of education]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*. No. 10. Pp. 1197–1200. (In Russian).
4. Kozyrev, V. A. (2005) *Pedagogicheskij universitet kak istochnik obrazovatel'nyh innovacij v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: monografiya* [Pedagogical University as a source of educational innovations in higher pedagogical education: monograph]. Saint Peterburg: Izd-vo RGPU im. Gercena. (In Russian).
5. Konovalova, L. V., Arhipovskaya, E. P. (2021) Nauchno-issledovatel'skaya deyatelnost' kak faktor uspešnogo professional'nogo stanovleniya pedagogov v vuze [Research activity as a factor in the successful professional development of teachers at a university]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 309–321. (In Russian).
6. Konovalova, L. V. (2015) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya etnokul'turnoj kompetentnosti pedagogov v vuze [Pedagogical conditions for the formation of ethnocultural competence of teachers at a university]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 3. No. 2. Pp. 72–80. (In Russian).
7. Konovalova, L.V. (2019) Problemy professional'nogo stanovleniya pedagogov v sovremennoj sociokul'turnoj situacii [Problems of professional development of teachers in the modern sociocultural situation] *Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potenciala lichnosti i sovremennogo obshchestva* [Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society]. Proceedings of the International Conference. Saint Peterburg 13–14 November 2019. Saint Peterburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 8–12. (In Russian).
8. Kuz'mina, N. V. (1990) *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. Moscow: Graduate School. (In Russian).
9. Kulyutkin, YU.N. (1989) Psihologicheskie problemy obrazovaniya vzroslykh [Psychological problems of adult education]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*. No. 2. Pp. 5–13. (In Russian).
10. Kulyutkin, YU. N., Suhobskaya, G. S.(1990) *Myshlenie uchitelya: Lichnostnye mekhanizmy i ponyatijnyj apparat* [Teacher's thinking: Personal mechanisms and conceptual apparatus]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
11. Mitina, L. M. (1998) *Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya* [Psychology of work and professional development of teachers]. Moscow: Academia. (In Russian).
12. Bourdieu, P. (1979) *La Distinction: critique sociale du jugement*. P.: Minuit. (Le Sens commun). (In French).
13. Bourdieu, P. (1980) *Questions de sociologie*. P.: Minuit. (Documents). (In French).
14. Colley, H., Hodkinson, P., Malcom, J. (2003) *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. University of Leeds.
15. Knowles, M. (1996) *Androgogy: An Emerging technology for Adult Learning*. / Edwards R., Hanson A., Raggatt P. (ed.). *Boundaries of Adult Learning*. London: New York: Open Univ.: Routledge.
16. Kuzmic, J. (1990) A beginning teachers search for meaning. *Teaching and teacher education*. Vol. 10. No. 1. P. 18.

### Информация об авторе

301

**Коновалова Людмила Викторовна** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: ivolga79@bk.ru

### Information about the author

**Konvalova Lyudmila Viktorovna** – Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0002-6462-2960, e-mail: ivolga79@bk.ru

Поступила в редакцию: 15.11.2023  
Принята к публикации: 01.12.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 15 November 2023  
Accepted: 01 December 2023  
Published: 29 December 2023

## Рамочные требования к квалификации как фактор проектирования профессионального образования тренеров по футболу

А. И. Малышев, С. В. Титовец

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье освещаются вопросы применения квалификационных требований Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций в качестве дескрипторов в процессе проектирования требований к результатам освоения образовательных программ, предусматривающих подготовку кадров для профессиональной области «Физическая культура и спорт». Научная новизна исследования заключается в выявлении требований к квалификации тренеров по футболу, представленных в документах рамочного характера и являющихся дескрипторами в подготовке тренерских кадров, а также в теоретическом обосновании целесообразности их применения при разработке требований к профессиональным компетенциям в структуре образовательных программ профессиональной области «Физическая культура и спорт», предполагающих выполнение выпускниками трудовых функций и трудовых действий, направленных на подготовку спортивного резерва.

**Материал и методы.** В исследовании применялись: теоретический анализ и обобщение данных научной литературы, материалов периодической печати и сети Интернет, анализ нормативных документов и сведений статистического учёта, контент-анализ, функциональный, системный анализ, прагматический метод.

**Результаты.** Определена совокупность государственных и общественных требований к квалификации тренеров по футболу, являющихся необходимым условием для осуществления профессиональной деятельности в сфере спортивной подготовки. Теоретически обоснована целесообразность применения требований к квалификации тренеров по футболу, представленных в документах рамочного характера в качестве дескрипторов для проектирования профессиональных компетенций в структуре образовательных программ, предусматривающих подготовку кадров для профессиональной области «Физическая культура и спорт». Представлен маршрут профессионального становления тренеров по футболу с учётом квалификационных уровней Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций, позволяющих заниматься тренерской деятельностью в профессиональном, любительском или массовом футболе.

**Обсуждение и выводы.** Подготовка тренеров по футболу осуществляется в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования в соответствии с требованиями профессиональных стандартов «Тренер» и «Тренер-преподаватель». Союз европейских футбольных ассоциаций при определении квалификационных требований к тренеру по футболу руководствуется Международной рамкой квалификаций тренерской деятельности в спорте, Европейской рамкой квалификаций, Европейской рамкой квалификаций тренерской деятельности в спорте. Маршрут профессионального становления тренера по футболу с учётом требований общественно-государственной системы подготовки кадров к профессиональной квалификации предполагает получение среднего профессионального образования по специальности 49.02.03 Спорт или высшего образования по направлению подготовки 49.03.04 Спорт и (или) 49.04.03 Спорт с последующим получением дополнительного профессионального образования, присвоением квалификационных категорий, установленных Тренерской конвенцией Союза европейских футбольных ассоциаций и получением лицензий, позволяющих заниматься тренерской деятельностью.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, квалификация, квалификационная категория, лицензирование, повышение квалификации, тренер.

**Для цитирования:** Малышев А. И., Титовец С. В. Рамочные требования к квалификации как фактор проектирования профессионального образования тренеров по футболу // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 302–325. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_302. EDN: SJLBWE

# Framework Requirements for Qualifications as a Factor in Designing Professional Education for Football Coaches

Alexey I. Malyshev, Stanislav V. Titovets

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** Requirements for the qualifications of football coaches are currently the subject of state regulatory regulation and extra-legal regulatory regulation of the social and professional community. The article is devoted to the problem of applying the qualification requirements of the Coaching Convention of the Union of European Football Associations as descriptors in the process of designing requirements for the results of mastering educational programs that provide training for the professional field 05 Physical culture and sports. The scientific novelty of the study lies in the identification of requirements for the qualifications of football coaches, presented in framework documents and which are descriptors in the training of coaching personnel, as well as in the theoretical justification of the feasibility of their use when developing requirements for professional competencies in the structure of educational programs of the professional field 05 Physical education and sports, which involve graduates performing labor functions and labor actions aimed at preparing a sports reserve.

**Material and methods.** The study used theoretical analysis and summarization of data from scientific literature, periodicals and the Internet, analysis of regulatory documents and statistical information, content analysis, functional analysis, system analysis, and the praxis metric method.

**Results.** A set of state and public requirements for the qualifications of football coaches has been determined, which is a necessary condition for carrying out professional activities in the field of sports training. The feasibility of applying the requirements for the qualifications of football coaches, which are descriptors in the training of coaching personnel and presented in framework documents, in the process of designing requirements for professional competencies in the structure of educational programs that provide training for the professional field 05 Physical culture and sports is theoretically substantiated. The route for the professional development of football coaches is presented, taking into account the qualification requirements that are defined by the Coaching Convention of the Union of European Football Associations and which allow coaching to be carried out at the qualification level established for the work of coaches in professional, amateur or grassroots football.

**Discussion and conclusions.** We carried the training of football coaches out in educational organizations of secondary vocational and higher education in accordance with the requirements of professional standards 05.003 "Coach", 05.012 "Coach-teacher". When determining qualification requirements for a football coach, the International Qualifications Framework for Coaching in Sport guided the Union of European Football Associations, the European Qualifications Framework, and the European Qualifications Framework for Coaching in Sport. The route for the professional development of a football coach, taking into account the requirements of the public-state system of training personnel for professional qualifications, involves obtaining secondary vocational education in the specialty 49.02.03 Sports or higher education in the field of training 49.03.04 Sports and (or) 49.04.03 Sports with subsequent receipt additional professional education, assignment of qualification categories established by the Coaching Convention of the Union of European Football Associations and obtaining licenses that allow coaching.

**Key words:** additional professional education, qualification, qualification category, licensing, advanced training, trainer.

**For citation:** Malyshev, A. I., Titovets, S. V. (2023) Ramochny'e trebovaniya k kvalifikacii kak faktor proektirovaniya professional'nogo obrazovaniya trenerov po futbolu [Framework Requirements for Qualifications as a Factor in Designing Professional Education for Football Coaches]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 302–325. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_302. EDN: SJLBWE

## Введение

В Российской Федерации требования к квалификации, профессиональное образование и занятость тренеров по спорту на рынке труда являются предметом государственного регулирования. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под квалификацией понимается необходимый уровень знаний, умений и навыков, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Квалификационные характеристики, необходимые для осуществления тренерской деятельности, в настоящее время определены профессиональными стандартами 05.003 «Тренер», 05.012 «Тренер-преподаватель», 05.002 «Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту», а также разделом «Квалификационные характеристики должностей работников в области физической культуры и спорта» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, утверждённым приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 15 августа 2011 г. № 916н и разделом «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утверждённым приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н.

Согласно Федеральному закону от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» тренером-преподавателем (тренером) является специалист, который имеет соответствующее среднее профессиональное или высшее образование, организует учебно-тренировочный процесс и руководит соревновательной деятельностью спортсменов для достижения спортивных результатов. Подготовка тренерских кадров осуществляется в учреждениях высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации и Министерству спорта Российской Федерации, а также в учреждениях среднего профессионального образования, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации и Министерству спорта Российской Федерации в рамках укрупнённой группы «Физическая культура и спорт» направлений подготовки высшего и специальностей среднего профессионального образо-



вания. Согласно требованиям ФГОС ВО (3++) по направлениям подготовки «Физическая культура», «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», «Спорт» выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным стандартом «Тренер», а согласно требованиям ФГОС ВО (3++) по направлениям подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» в соответствии с профессиональным стандартом «Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту». Вместе с тем подготовка кадров в рамках укрупнённой группы «Образование и педагогические науки» по направлению «Педагогическое образование», предусматривающих в качестве результатов освоения образовательной программы овладение компетенциями, позволяющими осуществлять виды профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта, предполагает в дальнейшем возможность осуществления профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом «Тренер-преподаватель». Обращает на себя внимание тот факт, что разделом «III. Характеристика обобщённых трудовых функций» профессионального стандарта «Тренер-преподаватель» в качестве требований к квалификации допускается наличие среднего профессионального или высшего образования в области педагогики с направленностью «Физическая культура», а также наличие высшего непрофильного образования и профессиональной переподготовки по направлению профессиональной деятельности, либо наличие подтвержденной квалификационной категории тренера или тренера-преподавателя.

Следует отметить, что тренерский тип профессиональной деятельности предусмотрен только ФГОС ВО (3++) по направлениям подготовки «Физическая культура», «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», «Спорт», а также ФГОС СПО по специальности «Спорт». Немаловажным обстоятельством является отсутствие среди требований к результатам освоения образовательной программы по направлению подготовки «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» наименований общепрофессиональных компетенций, предусматривающих выполнение функциональных обязанностей тренера. Таким образом, выпускники, освоившие образова-

тельные программы в рамках укрупнённой группы «Физическая культура и спорт» направлений подготовки высшего и специальностей среднего профессионального образования, могут осуществлять профессиональную деятельность в области «Физическая культура и спорт», в том числе в сфере физической культуры и массового спорта, адаптивного спорта; в сфере спортивной подготовки; в сфере управления организацией, осуществляющей деятельность в области адаптивной физической культуры, а также физической культуры и спорта. Однако требования к результатам освоения образовательных программ, определяющих формирование профессиональной компетентности тренера именно в сфере спортивной подготовки, предусмотрены лишь частью обозначенных выше направлений высшего и специальностей среднего профессионального образования. Вместе с тем профессиональная компетентность тренеров во многом обусловлена содержанием обязательной части образовательной программы, куда входят дисциплины (модули), обеспечивающие формирование профессиональных компетенций. В настоящее время определение профессиональных компетенций в структуре образовательной программы осуществляется образовательной организацией на основе требований профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности и требований, которые предъявляются к выпускникам на рынке труда, являющихся результатом обобщения отечественного и зарубежного опыта общественно-профессионального сообщества.

Профессиональная компетентность тренера в соответствии с Международной рамкой квалификаций тренерской деятельности в спорте (англ. International Sport Coaching Framework)<sup>1</sup> определяется как готовность решать задачи профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным статусом тренера (англ. Coaching Roles): «помощник тренера» (англ. Coaching Assistant), «тренер» (англ. Coach), «старший тренер» (англ. Advanced/Senior Coach), «главный тренер» (англ. Master/Head Coach)<sup>2</sup> [20]. Требования к квалификации тренеров отражены в Международной рамке квалификаций тренерской деятельно-

<sup>1</sup> International Sport Coaching Framework Version 1.2. Available at: <https://olympics.com/athlete365/app/uploads/2022/04/iscf-1.2-10-7-15.pdf> (accessed 15 August 2023).

<sup>2</sup> Щенникова М. Ю., Ермилова В. В., Турянская В. А. Рамка квалификаций тренерской деятельности в спорте: международный опыт: учебное пособие. СПб.: НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2017. 94 с.

сти в спорте, Европейской рамке квалификаций (англ. European Qualifications Framework) и Европейской рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте (англ. European Framework of Qualifications for Coaching in Sport). Вышеназванные рамки квалификаций содержат трудовые функции и задачи профессиональной деятельности тренера, которые сгруппированы на основе цикла W. Deminga («Plan-Do-Check-Act») и предполагают планирование деятельности, проведение занятий, организацию соревнований, контроль, выстраивание взаимоотношений с заинтересованными сторонами, анализ результатов деятельности<sup>1</sup>. Требования к профессиональной квалификации тренеров по спорту разработаны на основе обобщения передового опыта, являются отражением потребностей рынка труда и рекомендованы в качестве дескрипторов, на которые следует ориентироваться в процессе подготовки тренерских кадров.

Совершенствование системы подготовки тренеров – одна из наиболее актуальных проблем современного отечественного и зарубежного футбола [1; 6; 9; 14; 21]<sup>2</sup>. Требования к квалификации тренеров по футболу являются предметом внеправовой нормативной регламентации общественно-профессионального сообщества [1, 2; 9; 14; 15]<sup>3</sup>. В настоящее время источником квалификационных требований общественного характера выступает Тренерская конвенция Союза европейских футбольных ассоциаций (фр. Union des associations européennes de football – UEFA). Тренерская конвенция (англ. Coaching Convention 2020 edition) устанавливает единые минимальные требования к квалификации тренеров, работающих в профессиональном, любительском и массовом футболе, а также порядок присвоения квалификационных категорий и лицензирования тренеров. Несоответствие тренеров установленным квалификационным требованиям и отсутствие

<sup>1</sup> Щенникова М. Ю., Ермилова В. В., Турянская В. А. Рамка квалификаций тренерской деятельности в спорте: международный опыт: учебное пособие. СПб: НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2017. 94 с.

<sup>2</sup> Общенациональная стратегия развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года. – М., 2019. – С. 26–27. [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/592814b8df6ad.pdf> (дата обращения: 17.08.2023); Паспорт подпрограммы «Развитие футбола в Российской Федерации на 2008–2015 годы» федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» [Электронный ресурс]. URL: [https://base.garant.ru/189071/#block\\_1000000](https://base.garant.ru/189071/#block_1000000) (дата обращения: 17.08.2023); Положение о порядке заполнения, выдачи и учёта документов о квалификации, приложений к ним и их дубликатов [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/63aabdbc2d7cf.pdf> (дата обращения: 14.08.2023); Положение о порядке заполнения, выдачи и учёта документов о квалификации, приложений к ним и их дубликатов [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/63aabdbc2d7cf.pdf> (дата обращения: 14.08.2023); Together for the future of football. UEFA strategy 2019–2024. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/026e-1389dc45d12e-bdf69579a884-1000/together\\_for\\_the\\_future\\_of\\_football.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/026e-1389dc45d12e-bdf69579a884-1000/together_for_the_future_of_football.pdf) [accessed 15 August 2023].

<sup>3</sup> Coaching Convention 2020. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/025d-0f8430a3fa11-5122cbe26f9c-1000/uefa\\_coaching\\_convention\\_2020.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/025d-0f8430a3fa11-5122cbe26f9c-1000/uefa_coaching_convention_2020.pdf) [accessed 20 August 2023].

лицензии может служить препятствием для осуществления профессиональной деятельности и занятости на рынке труда. Данное обстоятельство распространяется на все национальные и региональные федерации футбола, которые в своей деятельности должны придерживаться стандартов UEFA. Так, ст. 2.1. «Дополнительные требования к внесению в заявку футболистов и официальных лиц клуба в соревнованиях по футболу» Регламента по регистрации футболистов (и официальных лиц клуба) в соревнованиях Федерации футбола Санкт-Петербурга гласит: «Каждый тренер, принимающий участие в соревнованиях по футболу среди молодёжных и юношеских команд, должен иметь действующую тренерскую лицензию РФС категории "D" или выше. В клубах, участвующих в соревнованиях по футболу среди юношеских команд высшего по рангу дивизиона, должно быть заявлено не менее 2 (двух) тренеров, имеющих действующую тренерскую лицензию РФС категории "C" или выше»<sup>1</sup>.

Таким образом, актуальность исследования, обусловлена несколькими противоречиями. Во-первых, в настоящее время наблюдается противоречие между требованиями, представленными в рамках квалификаций и являющихся дескрипторами профессиональной компетентности тренеров по футболу, и требованиями к результатам освоения образовательных программ, определяющих формирование профессиональных компетенций в рамках укрупнённых групп «Физическая культура и спорт» и «Образование и педагогические науки» направлений подготовки высшего и специальностей среднего профессионального образования. Во-вторых, следует констатировать наличие противоречия между требованиями к квалификации, которые предъявляются разделами «Квалификационные характеристики должностей работников в области физической культуры и спорта» и «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих в части требования к квалификации, необходимой тренеру по футболу для выполнения трудовых функций, и квалификационными требованиями Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций, регламентирующих профессиональную де-

<sup>1</sup> Регламент по регистрации футболистов (и официальных лиц клуба) в соревнованиях Федерации футбола Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. URL: <https://fspb.org/docs>, (дата обращения: 27.11.2023).

тельность тренера в профессиональном, любительском и массовом футболе. В-третьих, существует противоречие, в основе которого, с одной стороны, находятся требования к квалификации тренера, предъявляемые разделом «Квалификационные характеристики должностей работников в области физической культуры и спорта» и к квалификации тренера-преподавателя (включая старшего), которые регламентируются разделом «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих в части требования к квалификации, необходимой тренеру по футболу для выполнения трудовых функций, а с другой стороны – требования Союза европейских футбольных ассоциаций к квалификационным категориям, определяющим возможность заниматься тренерской деятельностью на протяжении установленного времени на определённом квалификационном уровне.

Целью настоящей статьи является выявление квалификационных требований к тренерам по футболу, содержащихся в Международной рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте, Европейской рамке квалификаций, Европейской рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте и Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций, а также теоретическое обоснование целесообразности их применения при разработке требований к результатам освоения образовательных программ в сфере спортивной подготовки профессиональной области «Физическая культура и спорт», представленных в обязательной части образовательных программ высшего образования и в профессиональном цикле образовательных программ среднего профессионального образования, куда входят дисциплины (модули), обеспечивающие формирование профессиональных компетенций.

Также целью статьи также является определение маршрута профессионального становления специалиста, имеющего среднее профессиональное или высшее образование и претендующего на занятость в качестве тренера по футболу в соответствии с положениями Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций о порядке получения дополнительного профессионального образования, присвоения квалификационных категорий и лицензирования тренеров,

являющихся правовым основанием общественного характера для профессиональной деятельности в профессиональном, любительском и массовом футболе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении требований к квалификации тренеров по футболу, представленных в документах рамочного характера и являющихся дескрипторами в подготовке тренерских кадров, а также в теоретическом обосновании целесообразности их применения при разработке требований к профессиональным компетенциям в структуре образовательных программ, предусматривающих подготовку кадров для профессиональной области «Физическая культура и спорт» и предполагающих выполнение выпускниками трудовых функций и трудовых действий, направленных на подготовку спортивного резерва.

### Обзор литературы

Развитие индустрии футбола [6; 10; 16; 17; 18]<sup>1</sup> обуславливает трансформацию требований к профессиональному образованию тренеров в соответствии с потребностями рынка труда<sup>2</sup> [5; 15; 19; 20]. Проблема совершенствования системы подготовки тренерских кадров ранее нашла отражение в подпрограмме «Развитие футбола в Российской Федерации на 2008–2015 годы», которая являлась частью Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы»<sup>3</sup>. В паспорте подпрограммы «Развитие футбола в Российской Федерации на 2008–2015 годы» федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» отмечалось, что по причине отсутствия эффективной системы повышения квалификации тренеров по футболу кадровое обеспечение спортивных школ значительно ниже нормативов численности, которые установлены UEFA. В связи с этим одним из целевых индикаторов подпрограммы, помимо создания системы повышения квалификации и переподготовки кадров, к 2015 г. значилось увеличение количества

<sup>1</sup> Солнцев И. В. Стратегическое управление индустрией футбола: автореф. дис ... д-ра экон. наук. М., 2020. 51 с.

<sup>2</sup> Щенникова М. Ю., Ермилова В. В., Туриянская В. А. Рамка квалификаций тренерской деятельности в спорте: международный опыт: учебное пособие. СПб.: НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2017. 94 с.

<sup>3</sup> О внесении изменений в федеральную целевую программу «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы»: постановление Правительства РФ от 25 сентября 2008 г. № 717. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/193928/#friends> (дата обращения: 14.08.2023).

тренеров, прошедших обучение в соответствии с требованиями UEFA до 5 тыс. человек<sup>1</sup>. В дальнейшем проблема повышения социального статуса и качества подготовки тренеров нашла отражение в Стратегии развития футбола в Российской Федерации на 2006–2016 годы<sup>2</sup>, которая была утверждена Конференцией РФС 17 февраля 2006 г. В рамках совершенствования системы кадрового обеспечения индустрии футбола было запланировано реформирование системы переподготовки и повышения квалификации [1; 3; 5; 9; 14; 15; 19]; увеличение количества тренеров, имеющих лицензии РФС и UEFA; проведение образовательных курсов для тренеров детско-юношеских команд. В период реализации Стратегии развития футбола на 2006–2016 гг. подготовка тренеров проводилась в нескольких, прошедших лицензирование РФС, региональных и межрегиональных центрах дополнительного профессионального образования в Волгограде, Воронеже, Екатеринбурге, Краснодаре, Москве, Нижнем Новгороде, Омске, Санкт-Петербурге, Ярославле. В ходе реализации «Стратегии развития футбола в 2006–2016 годы» и подпрограммы «Развитие футбола в Российской Федерации на 2008–2015 годы» Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» были достигнуты установленные целевые показатели развития футбола в России. Так, по данным федерального статистического наблюдения по форме № 1-ФК «Сведения о физической культуре и спорте» за 2016 г. количество тренерских кадров в стране увеличилось с 7,4 тыс. до 10,8 тыс. человек, а лицензии РФС или UEFA получили 44 % тренеров<sup>3</sup>. Одним из целевых показателей Общенациональной стратегии развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Стратегия развития футбола) является численность тренеров, имеющих лицензию РФС UEFA, зарегистрированных в Единой информационно-аналитической системе (ЕИАС) РФС и работающих в системе подготовки спортивного резерва. Стратегия развития футбола на период до 2030 г. разработана в соответствии с поручения-

<sup>1</sup> Паспорт подпрограммы «Развитие футбола в Российской Федерации на 2008–2015 годы» федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы» [Электронный ресурс]. URL: [https://base.garant.ru/189071/#block\\_100000](https://base.garant.ru/189071/#block_100000) (дата обращения: 17.08.2023).

<sup>2</sup> Стратегия развития футбола в Российской Федерации на 2006–2016 годы (Стратегия «Футбол 2020»). С. 4–39. [Электронный ресурс]. URL: <https://static.rfs.ru/documents/1/59649c7fa9f18.pdf> (дата обращения: 14.08.2023).

<sup>3</sup> Общенациональная стратегия развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года. М., 2019. С. 5. [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/592814b8df6ad.pdf> (дата обращения: 17.08.2023).

ми Президента Российской Федерации по итогам совместного заседания Совета по развитию физической культуры и спорта, и наблюдательного совета автономной некоммерческой организации «Организационный комитет «Россия-2018», которое состоялось 8 декабря 2015 г.<sup>1</sup> Стратегия развития футбола предусматривает увеличение к 2025 г. численности тренеров, имеющих лицензии РФС UEFA до 7,5 тыс., а к 2030 г. до 10 тыс. человек. На момент утверждения Стратегии развития футбола в апреле 2017 г. в России работало более 11 тыс. тренеров по футболу, из них действующие лицензии РФС и/или UEFA имели только 4,8 тыс. человек. Например, в Германии количество тренеров, имеющих лицензию B – UEFA составляет 21 тыс. 731 человек, тогда как в нашей стране – 528 человек. По данным Государственной информационной системы «Физическая культура и спорт», представленным на Единой цифровой платформе Российской Федерации «ГосТех» (ЕЦП «ГосТех»), в России по итогам 2022 года насчитывается 11 тыс. 336 тренеров по футболу<sup>2</sup>. Таким образом, потребность в тренерских кадрах в нашей стране по-прежнему сохраняется [1; 9; 14; 15; 19], а исследование требований общественных спортивных объединений к квалификации и лицензированию тренеров по футболу в процессе их подготовки представляет научный интерес и практическую значимость.

### Материал и методы

В настоящем исследовании применялся теоретический анализ и обобщение данных научной литературы, нормативных документов, анализ статистических сведений, контент-анализ, функциональный, системный анализ, праксиметрический метод. Информационной и эмпирической базой исследования явились материалы периодической печати и сети Интернет, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 4 декабря 2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществле-

<sup>1</sup> Общенациональная стратегия развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года. М., 2019. С. 40. [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/592814b8df6ad.pdf> (дата обращения: 17.08.2023)

<sup>2</sup> Цифровые сервисы в сфере физической культуры и спорта. Популярные виды спорта России [Электронный ресурс]. URL: <https://sportrf.gov.ru/> (дата обращения: 18.08.2023).



ния образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», приказ Министерства спорта России от 19.03.2020 № 224 «Об утверждении порядка присвоения квалификационных категорий тренеров и квалификационных требований к присвоению квалификационных категорий тренеров». Материалом исследования явились документы саморегулирования субъектов индустрии футбола, в частности, Стратегия UEFA (англ. Together for the Future of Football. UEFA strategy. 2019–2024), Тренерская конвенция UEFA (далее – Конвенция), Устав РФС, Стратегия развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года, Положение о системе образовательной деятельности Общероссийской общественной организации «Российский футбольный союз», Положение РФС о порядке заполнения, выдачи и учёта документов о квалификации, приложений к ним и их дубликатов. Проведён контент-анализ требований УЕФА к квалификации тренеров по футболу и содержания образовательных программ дополнительного профессионального образования, лицензирования и аттестации тренеров категорий C, B, A и Pro UEFA.

### **Результаты**

Решение о необходимости подготовки тренеров было принято Исполнительным комитетом UEFA в декабре 1991 г. в ответ на предложение Технического комитета обеспечить регулирование профессиональной деятельности тренеров по футболу. В апреле 1994 г. по инициативе Технического комитета UEFA была создана рабочая группа, в дальнейшем определившая перечень квалификационных категорий, а также требования к процедуре лицензирования в целях установления квалификационных категорий тренерам, работающим в профессиональном, любительском и детско-юношеском футболе. Позднее, в июне 1995 г. в г. Ньоне во время Конференции UEFA была утверждена концепция Тренерской конвенции. В 2008 г. Конвенцию подписали 53 представителя национальных федераций футбола – членов UEFA. В настоящее время действует Тренерская конвенция UEFA, которая была пересмотрена и утверждена 2 марта 2020 г. Конвенция устанавливает единые минимальные требования к профессиональному образованию тренеров, работающих в профессиональном, любительском

или массовом футболе. В Конвенции закреплено положение об обязательном лицензировании тренеров в качестве механизма, обеспечивающего повышение качества подготовки кадров и их беспрепятственную занятость на рынке труда.

В соответствии с Конвенцией под тренером понимается лицо, ответственное за подготовку футбольной команды и имеющее действующую лицензию или эквивалентную ей квалификацию. Квалификация тренера подтверждается наличием диплома UEFA, выданного национальной федерацией футбола, подтверждающего успешное завершение дополнительного профессионального образования и присвоение квалификационной категории. В настоящее время UEFA утверждены следующие документы, подтверждающие квалификацию тренеров: UEFA Pro diploma (профессиональный футбол); UEFA A diploma (молодёжный футбол, элитный уровень); UEFA B diploma (молодёжный футбол); UEFA C diploma (массовый футбол); UEFA Futsal B diploma (футзал); UEFA Goalkeeper A diploma и UEFA Goalkeeper B diploma для тренеров вратарей [9; 14; 15; 19]. Обозначенный перечень документов соответствует квалификационным категориям тренеров, которые обусловлены разновидностями современного футбола, возрастом футболистов и уровнем их спортивного мастерства, занятостью тренеров на рынке труда и содержанием их профессиональной деятельности. Лицензия UEFA выдаётся только обладателю диплома тренера UEFA на ограниченный период времени и позволяет заниматься тренерской деятельностью на квалификационном уровне, установленном национальной федерацией футбола<sup>1</sup>.

Одним из требований UEFA к организации дополнительного профессионального образования тренеров является обеспечение условий для приобретения знаний, практических навыков и передового опыта в обстановке, приближенной к реальной профессиональной деятельности. В связи с этим обучение тренеров частично проводится в форме стажировки, которая носит индивидуальный или групповой характер и предполагает погружение в профессиональную среду. Объём времени, отводимого на стажировку, является дополнением к минимальному количеству учебных часов для освоения

<sup>1</sup> Coaching Convention 2020. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/025d-0f8430a3fa11-5122cbe26f9c-1000/uefa\\_coaching\\_convention\\_2020.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/025d-0f8430a3fa11-5122cbe26f9c-1000/uefa_coaching_convention_2020.pdf) (accessed 20 August 2023).

каждой образовательной программы дополнительного профессионального образования. Так, минимальное количество времени, отводимого для обучения на квалификационную категорию С составляет 60 учебных часов, на квалификационную категорию В – 120 часов, на квалификационную категорию А – 180 часов. Учебное время распределяется пропорционально между аудиторными занятиями и практической подготовкой. Минимальное количество времени, отводимого для обучения на квалификационную категорию Pro составляет 360 учебных часов, из которых 140 отводится на аудиторные занятия, а 220 часов отведены учебным планом на практическую подготовку.

Содержание программ дополнительного профессионального образования тренеров по футболу обусловлено требованиями, представленными в Международной рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте, Европейской рамке квалификаций и Европейской рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте. Вместе с тем структура образовательных программ во многом соотносится с требованиями российского законодательства к организации и осуществлению образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам и предусматривает цель профессиональной деятельности; квалификационные требования (трудовые функции), сгруппированные в соответствии с направлениями профессиональной деятельности; учебный план, предусматривающий перечень учебных предметов (модулей) и компетенций, формируемых в процессе их изучения; рекомендуемый объём времени, отводимый для изучения программного материала; организационно-педагогические условия реализации образовательной программы; требования к итоговой аттестации.

Так, в структуре образовательной программы для присвоения категории С выделены четыре раздела – «Тренер», «Среда», «Игрок» и «Игра», каждый в объёме 60 часов, а также трудовые функции, совокупность которых соответствует функциональным обязанностям тренера, работающего в массовом футболе. В рамках каждого раздела определены обязательные учебные предметы (модули), минимальный объём времени, отводимый для их изучения и перечень компетенций, формируемых в процессе обучения (табл.).

В структуре образовательной программы для присвоения категории В выделены четыре раздела – «Тренер», «Игрок и команда», «Тренировочный процесс» и «Матч», каждый в объёме 60 часов, а также трудовые функции, свойственные для тренера, работающего в детском и взрослом любительском футболе (табл.). По сравнению с образовательной программой категории В структура образовательной программы для присвоения категории А в разделе «Тренер» дополнена учебным предметом (модулем) «Сотрудничество», в разделе «Игрок и команда» – учебным предметом (модулем) «Построение команды», а в разделе «Матч» – учебным предметом (модулем) «Стили игры». Структура образовательной программы для присвоения категории Pro в целом соответствует рассмотренным выше программам для присвоения категории В и А, однако её содержание соответствует функциональным обязанностям тренера, работающего в профессиональном футбольном клубе. Обращает на себя внимание, что раздел «Тренер» дополнен учебным предметом (модулем) «Лидерство», обязательным для изучения. Таким образом, контент-анализ рассмотренных образовательных программ дополнительного профессионального образования тренеров по футболу показывает, что их структура и содержание обусловлены занятостью тренеров на рынке труда и характером их профессиональной деятельности<sup>1</sup>.

Непосредственная организация аттестации и лицензирования тренеров возложена на национальные федерации футбола, которые при разработке образовательных программ должны придерживаться стандартов UEFA. На территории Российской Федерации вопросы повышения квалификации, профессиональной переподготовки и лицензирования тренеров по футболу находятся в ведении Общероссийской общественной организации спортивной федерации по футболу «Российский футбольный союз» (далее – РФС)<sup>2</sup>. РФС является единственной признанной Международной федерацией футбола (фр. Fé-

<sup>1</sup> Coaching Convention Syllabus of minimum content: UEFA Pro diploma 2020 edition. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ea4a73c70c-394e8502245f-1000/uefa\\_pro\\_diploma\\_2020\\_en.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ea4a73c70c-394e8502245f-1000/uefa_pro_diploma_2020_en.pdf), (accessed 25 August 2023); Coaching Convention Syllabus of minimum content: UEFA A diploma 2020 edition. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ebfbc0180-826a14a5a788-1000/uefa\\_a\\_diploma\\_2020\\_en.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ebfbc0180-826a14a5a788-1000/uefa_a_diploma_2020_en.pdf), (accessed 25 August 2023); Coaching Convention Syllabus of minimum content: UEFA B diploma 2020 edition. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ebff960bb7-405a74be27d5-1000/uefa\\_b\\_diploma\\_2020\\_en.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ebff960bb7-405a74be27d5-1000/uefa_b_diploma_2020_en.pdf), (accessed 25 August 2023); Coaching Convention Syllabus of minimum content: UEFA C diploma 2020 edition. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ec01bba280-63cf6747f768-1000/uefa\\_diploma\\_c\\_2020\\_en.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/0267-11ec01bba280-63cf6747f768-1000/uefa_diploma_c_2020_en.pdf), (accessed 25 August 2023).

<sup>2</sup> Устав Общероссийской общественной организации спортивной федерации по футболу «Российский футбольный союз» [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/63c027b15d160.pdf> (дата обращения: 01.07.2023).

dération Internationale de Football Association – FIFA) и Союзом европейских футбольных ассоциаций организацией, которая обеспечивает контроль за развитием футбола в Российской Федерации и осуществляет свою деятельность в соответствии с требованиями российского законодательства, а также с требованиями FIFA и UEFA. Так, в преамбуле Устава РФС установлено, что все субъекты футбола обязаны соблюдать нормы и правила FIFA, UEFA, РФС, в том числе их уставы, решения, Кодекс этики FIFA, Регламент РФС по этике, а также регламенты и принципы честной игры, лояльности, целостности футбола и спортивного духа. Таким образом, являясь субъектом двойного подчинения, РФС в своей деятельности руководствуется положениями законодательства Российской Федерации, положениями общественных спортивных организаций, членами которых он является, а также нормами саморегулирования.

Таблица

Разделы образовательной программы дополнительного профессионального образования тренеров по футболу для присвоения тренерских категорий и обязательные учебные предметы (модули)

| Раздел                      | Учебные предметы (модули) обязательные для изучения  |
|-----------------------------|--|
| Тренерская категория UEFA C |  |
| «Тренер»                    | Философия, ценности и взгляды. Методика обучения: искусство тренерской деятельности. Проведение и анализ тренировочных занятий |
| «Среда»                     | Мотивация и учебная атмосфера. Организация. Забота и благополучие  |
| «Игрок»                     | Знание игроков. Индивидуальные футбольные навыки. Физическое развитие. Психическое развитие. Социальное развитие               |
| «Игра»                      | Игроки. Обучение. Формат игры. Среда, связанная с матчем   |
| Тренерская категория UEFA B |  |
| «Тренер»                    | Философия, ценности и взгляды. Методика обучения: искусство тренерской деятельности  |
| «Игрок и среда»             | Знание игроков и среды. Физическое развитие. Психическое развитие. Социальное развитие. Забота и благополучие                  |
| «Тренировочный процесс»     | Проектирование тренировочных занятий. Проведение и анализ тренировочных занятий. Мотивация и учебная атмосфера                 |
| «Матч»                      | Игроки. Среда, связанная с матчем. Формат игры   |
| Тренерская категория UEFA A |  |
| «Тренер»                    | Философия, ценности и взгляды. Методика обучения: искусство тренерской деятельности. Сотрудничество                            |
| «Игрок и команда»           | Знание игроков. Построение команды. Физическое развитие. Психическое развитие. Социальное развитие                             |
| «Тренировочный процесс»     | Составление и содержание тренировок. Планирование, проведение и анализ. Учебная атмосфера. Забота и благополучие               |
| «Матч»                      | Анализ матча и его результатов. Стили игры. Среда, связанная с матчем  |

Одним из направлений деятельности РФС, согласно её уставу, является оказание всесторонней помощи субъектам футбола в подготовке и переподготовке кадров, а также организация мероприятий по подготовке, повышению квалификации, переподготовке, аттестации и лицензированию тренеров в соответствии с законодательством Российской Федерации<sup>1</sup>. В настоящее время РФС проводит реформирование системы подготовки тренеров по футболу в соответствии с требованиями Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций, сохранив за собой централизованное регулирование и не привлекая к подготовке тренерских кадров региональные и межрегиональные центры дополнительного профессионального образования, созданные ранее. Для осуществления образовательной деятельности в соответствии с новой редакцией Тренерской конвенции UEFA в структуре РФС в 2021 г. создано подразделение – Академия РФС, которая проводит обучение на основании государственной лицензии № 040657, выданной Департаментом образования и науки города Москвы от 25 февраля 2020 г.<sup>2</sup> Образовательная деятельность осуществляется на основе Положения о системе образовательной деятельности РФС, утверждённого 30 декабря 2020 г.<sup>3</sup> Положение о системе образовательной деятельности устанавливает порядок организации и осуществления образовательной деятельности РФС в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральным законом от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; нормативно-правовыми актами в сфере образования и физической культуры и спорта; Уставом РФС; локальными актами РФС, устанавливающими положения об обучении и лицензировании тренеров; Тренерской конвенцией UEFA; директивами UEFA, регламентирующими Тренерскую конвенцию и соответствующими регламентными нормами Международной федерации футбола. Академия РФС

<sup>1</sup> Устав Общероссийской общественной организации спортивной федерации по футболу «Российский футбольный союз» [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/63c027b15d160.pdf> (дата обращения: 01.07.2023).

<sup>2</sup> Лицензия на осуществление образовательной деятельности Общероссийской общественной организации спортивной федерации по футболу «Российский футбольный союз» [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/5f36b5e7e0a32.pdf> (дата обращения: 14.08.2023).

<sup>3</sup> Положение о системе образовательной деятельности Общероссийской общественной организации «Российский футбольный союз» [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/64c37ece278d3.pdf> (дата обращения: 14.08.2023).

осуществляет дополнительное профессиональное образование в соответствии со ст. 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» по образовательным программам повышения квалификации, которые направлены на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности тренера по футболу.

Таким образом, обучение тренеров, с одной стороны, происходит в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а с другой стороны, в строгом соответствии с требованиями Службы UEFA по образованию тренеров и техническому развитию. Внутренняя система РФС по подготовке тренеров представляет собой процедуру аттестации, проводимую с целью установления соответствия профессиональной подготовленности тренеров требованиям квалификационных категорий, которые установлены Конвенцией для получения лицензии UEFA. Процедуре аттестации и лицензирования подлежат тренеры, принимающие участие в соревнованиях, проводимых под эгидой РФС, UEFA и FIFA и претендующие на работу в футбольных клубах, которые принимают участие в соревнованиях, проводимых под эгидой РФС, UEFA и FIFA. Лицам, успешно освоившим дополнительную профессиональную программу повышения квалификации и успешно прошедшим итоговую аттестацию, одновременно с удостоверением о повышении квалификации выдаются документы об аттестации: диплом UEFA соответствующей международной квалификационной категории и лицензионная карточка UEFA соответствующей международной квалификационной категории<sup>1</sup>. Лицензия действительна в течение трех календарных лет. По истечении срока действия лицензии её обладатель, согласно Конвенции, утрачивает право заниматься тренерской деятельностью и для возобновления лицензии должен вновь пройти курсы повышения квалификации<sup>2</sup>. В то же время внутреннюю общественную систему аттестации тренеров, проводимую РФС в соответствии с требованиями Конвенции UEFA, следует отличать от государственной аттестации тренеров, проводимой согласно Прика-

<sup>1</sup> Положение о порядке заполнения, выдачи и учёта документов о квалификации, приложений к ним и их дубликатов. С. 11–12. [Электронный ресурс]. URL: <https://hb.bizmrg.com/websiterfs/documents/1/63aabdbc2d7cf.pdf> (дата обращения: 14.08.2023).

<sup>2</sup> Coaching Convention 2020. P. 26. Available at: [https://editorial.uefa.com/resources/025d-0f8430a3fa11-5122cbe26f9c-1000/uefa\\_coaching\\_convention\\_2020.pdf](https://editorial.uefa.com/resources/025d-0f8430a3fa11-5122cbe26f9c-1000/uefa_coaching_convention_2020.pdf) (accessed 20 August 2023).

зу Минспорта России от 19.03.2020 № 224 «Об утверждении порядка присвоения квалификационных категорий тренеров и квалификационных требований к присвоению квалификационных категорий тренеров» с целью определения соответствия результатов профессиональной деятельности тренеров требованиям, установленным для присвоения второй, первой и высшей квалификационной категории<sup>1</sup>.

### **Обсуждение и выводы**

В Российской Федерации сложилась общественно-государственная модель подготовки тренеров по футболу, субъектами которой являются органы государственного управления в области образования и спорта, международные, региональные и национальные общественные спортивные объединения, а также организации среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования. Правовой основой государственного регулирования подготовки тренеров по футболу являются нормативные документы, определяющие порядок обучения по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, порядок выдачи документов об образовании и квалификации, а также требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения трудовых функций в должности тренера или тренера-преподавателя (включая старшего). Правовой основой общественного регулирования подготовки тренеров по футболу являются документы делового оборота рамочного характера – Международная рамка квалификаций тренерской деятельности в спорте, Европейская рамка квалификаций, Европейская рамка квалификаций тренерской деятельности в спорте, а также документы саморегулирования общественных спортивных объединений – уставы, кодексы, регламенты и др., в частности Устав и Тренерская конвенция Союза европейских футбольных ассоциаций; директивы UEFA, регламентирующие Тренерскую конвенцию; Устав РФС; Положение о системе образовательной деятельности РФС; локальные акты РФС, устанавливающие положения об обучении и лицензировании тренеров.

<sup>1</sup> Об утверждении порядка присвоения квалификационных категорий тренеров и квалификационных требований к присвоению квалификационных категорий тренеров: приказ Министерства спорта России от 19.03.2020 № 224. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564859661> (дата обращения: 23.08.2023).



В соответствии со ст. 3. «Основные принципы законодательства о физической культуре и спорте» Федерального закона от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» деятельность РФС основывается на принципе сочетания государственного регулирования отношений в области физической культуры и спорта с саморегулированием таких отношений субъектами в области физической культуры и спорта [13]. В связи с тем, что РФС имеет двойное подчинение, источником права в вопросе подготовки, аттестации и лицензирования тренеров для него являются не только нормативные документы Российской Федерации, но и акты саморегулирования Союза европейских футбольных ассоциаций, так как положения норм права национальных спортивных организаций не должны противоречить нормативным актам спортивных организаций международного и регионального уровня, членами которых они являются [1]. Таким образом, квалификационные требования, выработанные UEFA и РФС для организации дополнительного профессионального образования, аттестации и лицензирования тренеров представляют собой совокупность норм саморегулирования общественных спортивных организаций в области футбола. Положения, закрепленные в актах саморегулирования субъектов индустрии футбола, регламентирующие вопросы получения дополнительного профессионального образования, аттестации и лицензирования тренеров, являются частью самостоятельной правовой системы – «Lex sportiva» [1; 2; 4; 7; 8; 11; 12; 15] и регуляторами занятости тренеров на рынке труда. В свете вышеизложенного представляется целесообразным принимать во внимание квалификационные требования к тренерам по футболу, содержащиеся в Международной рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте, Европейской рамке квалификаций тренерской деятельности в спорте и Тренерской конвенции Союза европейских футбольных ассоциаций при разработке требований к результатам освоения образовательных программ, предусматривающих подготовку кадров для профессиональной области «Физическая культура и спорт», представленных в обязательной части образовательных программ высшего образования и в профессиональном цикле образовательных программ среднего профессионального образования, куда входят дисциплины

(модули), обеспечивающие формирование профессиональных компетенций. Вместе с тем, учитывая, что раздел «III. Характеристика обобщённых трудовых функций» профессионального стандарта «Тренер-преподаватель» предполагает при наличии среднего профессионального или высшего образования в области педагогики с направленностью «Физическая культура» выполнение трудовых функций и трудовых действий, направленных на подготовку спортивного резерва, при определении результатов освоения образовательной программы в процессе её разработки следует также руководствоваться дескрипторами, которые установлены вышеназванными рамками квалификаций и Тренерской конвенцией Союза европейских футбольных ассоциаций с целью овладения выпускниками компетенциями, позволяющими осуществлять тренерский тип профессиональной деятельности.

Маршрут профессионального становления тренера по футболу, с учётом требований общественно-государственной системы подготовки кадров к квалификации специалистов, предполагает получение среднего профессионального образования по специальности «Спорт» с присвоением квалификации «Тренер по виду спорта» или высшего профессионального образования по направлению подготовки «Спорт» с присвоением квалификации «Тренер по виду спорта, преподаватель» и «Спорт» с присвоением квалификации «Магистр физической культуры и спорта», что позволит осуществлять профессиональную деятельность в организациях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности в должности тренера-преподавателя (включая старшего) и в физкультурно-спортивных организациях в должности тренера. Наличие профессионального образования является правовым основанием для продолжения образовательной деятельности по образовательным программам дополнительного профессионального образования в Академии РФС с целью присвоения квалификационных категорий, установленных Тренерской конвенцией Союза европейских футбольных ассоциаций и получения лицензий, позволяющих заниматься тренерской деятельностью на квалификационном уровне, установленном для работы тренеров в профессиональном, любительском или массовом футболе.

## Список литературы

1. Алексеев С. В. Футбольное право: возникновение, становление, перспективы развития: монография. – М.: МГИУ, 2014. – С. 173–181.
2. Алексеев С. В., Куташевская Я. С., Мельник В. Н., Саттаров Н. Г. К вопросу о «Lex Sportiva» как источнике спортивного права // Спорт: экономика, право, управление. – № 2. – 2019. – С. 5–8.
3. Анализ международного опыта развития футбола и его применение в России с учётом подготовки к чемпионату мира по футболу ФИФА-2018: монография / А. И. Воробьев, И. В. Солнцев, Н. А. Осокин. – М.: ИНФРА-М, 2023. – С. 99–100.
4. Бойкова Т. Ю., Малышев А. И., Солдатов М. А. Особенности правового регулирования труда спортсменов и тренеров // Ленинградский юридический журнал. – 2018. – № 3 (53). – С. 167–175.
5. Вяхирев Д. А. Особенности подготовки тренеров национальных сборных команд по футболу в разных странах мира // Наука и спорт: современные тенденции. – 2016. – № 4 (Т. 13). – С. 95–100.
6. Губа В., Стула А., Кромке К. Подготовка футболистов в ведущих клубах Европы: монография. – М.: Спорт, 2017. – С. 13.
7. Захарова Л. И. Lex mercatoria и lex sportiva: особенности, сходства и различия // Lex russica. – 2019. – № 11 (156). – С. 70–78.
8. Захарова Л. И. Права человека в спорте: взаимодействие международно-правовых и корпоративных стандартов // Московский журнал международного права. – 2020. – № 2. – С. 88–101.
9. Кучмин А. Ю. Квалификационные требования тренеров в детско-юношеском футболе // Пробелы в Российском законодательстве. – 2018. – № 3. – С. 247–252.
10. Леднев В. Футбольная индустрия: появился ли новый вектор развития? // Вестник РМОУ. – 2016. – № 1. – С. 10–17.
11. Мельник В. Н. Гармонизация структуры lex sportiva // Актуальные проблемы российского права. – 2022. – Т. 17. – № 11. – С. 100–110.
12. Панайотопулос Д. П. Аспекты спортивного права и Lex Sportiva // Вестник РМОУ. – № 1. – 2013. – С. 68–75.
13. Понкина А. И. Автономность спорта: Теоретико-правовое исследование // Комиссия по спортивному праву Ассоциации юристов России; Национальное объединение спортивных юристов Российской Федерации. – М., 2013. – 102 с. (Серия: «Актуальные проблемы спортивного права». Вып. 17).
14. Раднагуруев Б. Б., Уляева Г. Г., Уляева Л. Г. Особенности системы лицензирования российских футбольных тренеров // Вестник спортивной науки. – 2022. – № 5. – С. 14–19.
15. Самсонов И. И. К вопросу о необходимости гармонизации дополнительного профессионального образования и тренерских лицензий РФС и УЕФА для тренеров (тренеров-преподавателей) // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2022. – № 28 (4). – С. 113–120.
16. Солнцев И. В., Сиромолот В. Ю., Власов А. Е. Факторы, влияющие на развитие массового футбола // Вестник спортивной науки. – № 6. – 2016. – С. 46–49.
17. Солнцев И. В. Повышение финансовой устойчивости российских футбольных клубов // Экономический журнал ВШЭ. – 2020. – № 24 (1). – С. 117–145.
18. Стом Р. К., Нильсен К. Мягкие бюджетные ограничения в профессиональном футболе // Вестник РМОУ. – 2015. – № 2. – С. 52–69.
19. Талалаев А. А. Проблема лицензирования тренеров по стандартам УЕФА (конвенция УЕФА 2020) для их работы и российских государственных дипломированных тренеров и тренеров-преподавателей // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2022. – Т. 17 (1). – С. 117–121.
20. Щеникова М. Ю., Костюченко В. Ф., Овсяк Т. М. Профессиональное образование и система профессиональных квалификаций в области физической культуры и спорта // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 3 (157). – С. 329–339.
21. Koprukowiak G. The role of the coach in preparing modern youth for professional football // Ogrody Nauk i Sztuk. – 2021. – № 11. – С. 15–29.

## References

1. Alekseev, S. V. (2014) *Futbol'noe pravo: vozniknovenie, stanovlenie, perspektivy razvitiya: monogr* [Football law: emergence, formation, prospects of development]. Moscow: MGIU. (In Russian).
2. Alekseev, S. V., Kutashevskaya, YA. S., Mel'nik, V. N., Sattarov, N. G. (2019) K voprosu o «Lex Sportiva» kak istochnike sportivnogo prava [On the issue of "Lex Sportiva" as a source of sports law]. *Sport: ekonomika, pravo, upravlenie – Sports: economics, law, management*. No. 2. Pp. 5–8. (In Russian).
3. Vorob'yev, A. I., Solntsev, I. V., Osokin, N. A. (2023) *Analiz mezhdunarodnogo opyta razvitiya futbola i yego primeneniye v Rossii s uchotom podgotovki k chempionatu mira po futbolu FIFA-2018: monografiya* [Analysis of international experience in the development of football and its application in Russia, taking into account preparations for the 2018 FIFA World Cup]. Moscow: INFRA-M. Pp. 99–100. (In Russian).
4. Bojkova, T. YU., Malyshev, A. I., Soldatova, M. A. (2014) Osobennosti pravogo regulirovaniya truda sportsmenov i trenerov [Features of the legal regulation of the work of athletes and coaches]. *Leningradskij yuridicheskij zhurnal – Leningrad Legal Journal*. No. 3 (53). Pp. 167–175. (In Russian).
5. Vyakhirev, D. A. (2016) Osobennosti podgotovki trenerov natsional'nykh sbornykh komand po futbolu v raznykh stranakh mira [Peculiarities of training of coaches of national football teams in different countries of the World]. *Nauka i sport: sovremennyye tendentsii – Science and sport: modern trends*. No. 4 (Vol. 13). Pp. 95–100. (In Russian).
6. Guba, V., Stula A., Kromke, K. (2017) *Podgotovka futbolistov v vedushchih klubah Evropy: monogr.* [Training of football players in the leading clubs of Europe]. Moscow: Sport. (In Russian).
7. Zakharova, L. I. (2019) Lex mercatoria i lex sportiva: osobennosti, skhodstva i razlichiya [Lex mercatoria and lex sportiva: features, similarities and differences]. *Lex russica – Russian law*. No. 11 (156). Pp. 70–78. (In Russian).
8. Zakharova, L. I. (2020) Prava cheloveka v sporte: vzaimodeystviye mezhdunarodno-pravovykh i korporativnykh standartov [Human rights in sports: interaction of international legal and corporate standards]. *Moskovskiy zhurnal mezhdunarodnogo prava – Moscow Journal of International Law*. No. 2. Pp. 88–101. (In Russian).
9. Kuchmin, A. YU. (2018) Kvalifikacionnye trebovaniya trenerov v detско-yunosheskom futbole [Qualification requirements of coaches in youth football]. *Probely v Rossijskom zakonodatel'stve – Gaps in Russian legislation*. No. 3. Pp. 247–252. (In Russian).
10. Lednev, V. Futbol'naya industriya: poyavilsya li novyy vektor razvitiya? [Football industry: Is there a new vector of development emerged?]. *Vestnik RMOU – Vestnik RMOU*. No. 1. Pp. 10–17. (In Russian).
11. Mel'nik, V. N. (2022) Garmonizatsiya struktury lex sportive [Harmonization of the structure of lex sportiva]. *Aktual'nyye problemy rossiyskogo prava – Current problems of Russian law*. Vol. 17. No. 11. Pp. 100–110. (In Russian).
12. Panajotopoulos, D.P. (2013) Aspekty sportivnogo prava i Lex Sportiva [Aspects of Sports Law and Lex Sportiva]. *Vestnik RMOU – Vestnik RMOU*. No. 1. Pp. 68–75. (In Russian).
13. Ponkina, A. I. (2013) Avtonomnost' sporta: Teoretiko-pravovoye issledovaniye [Autonomy of sport: Theoretical and legal research]. *Komissiya po sportivnomu pravu Assotsiatsii yuristov Rossii; Natsional'noye ob'yedineniye sportivnykh yuristov Rossiyskoy Federatsii – Commission on Sports Law of the Russian Lawyers Association; National Association of Sports Lawyers of the Russian Federation*. Pp. 102 / Seriya: «Aktual'nyye problemy sportivnogo prava». Vyp. 17 – Series: "Current problems of sports law". Rel. 17. (In Russian).
14. Radnaguruev, B. B., Ulyayeva, G. G., Ulyayeva, L. G. (2022) Osobennosti sistemy licenzirovaniya rossijskikh futbol'nykh trenerov [Features of the licensing system of Russian football coaches]. *Vestnik sportivnoj nauki – Vestnik of Sports Science*. No. 5. Pp. 14–19. (In Russian).
15. Samsonov, I. I. (2022) K voprosu o neobhodimosti garmonizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya i trenerskikh licenzij RFS i UEFA dlya trenerov (trenerov-prepodavatelej) [On the need to harmonize additional professional education and coaching licenses of the RFU and UEFA for coaches (trainers-teachers)]. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta – Human health, theory and methodology of physical culture and sports*. No. 28 (4). Pp. 113–120. (In Russian).

16. Solntsev, I. V. (2016) Faktory, vliyayushchiye na razvitiye massovogo futbola [Factors influencing the development of mass football]. *Vestnik sportivnoy nauki – Herald of sports science*. No. 6. Pp. 46–49. (In Russian).

17. Solntsev, I. B. (2020) Povysheniye finansovoy ustoychivosti rossiyskikh futbol'nykh klubov [Increasing the financial stability of Russian football clubs]. *Ekonomicheskij zhurnal VSHE – HSE Economic Journal*. No. 24 (1). Pp. 117–145. (In Russian).

18. Storm, R. K., Nil'sen, K. (2015) Myagkiye byudzhetnyye ogranicheniya v professional'nom futbole [Nielsen K. Soft budget constraints in professional football]. *Vestnik RMOU – Vestnik RMOU*. No. 2. Pp. 52–69. (In Russian).

19. Talalayev, A. A. (2022) Problema litsenzirovaniya trenerov po standartam UYEFA (konventsiya UYEFA 2020) dlya ikh raboty i rossiyskikh gosudarstvennykh diplomov trenerov i trenerov-prepodavateley [The problem of licensing coaches according to UEFA standards (UEFA Convention 2020) for their work and Russian state diplomas of coaches and coach-teachers]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta – Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports*. Vol. 17 (1). Pp. 117–121. (In Russian).

20. Shchennikova, M. Y. (2018) Professional'noye obrazovaniye i sistema professional'nykh kvalifikatsiy v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta [Professional education and system of professional qualifications in the field of physical culture and sports]. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta – Scientific notes of the University named after P. F. Lesgafta*. No. 3 (157). Pp. 329–339. (In Russian).

21. Koprukowiak, G. (2021) The role of the coach in preparing modern youth for professional football / Ogrody Nauk i Sztuk. No. 11. Pp. 15–29.

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution

50/50 %

#### Информация об авторах

**Малышев Алексей Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0004-0853-1874, e-mail: malyshevalexy@rambler.ru

**Титовец Станислав Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5656-0969, e-mail: larista@yandex.ru

#### Information about authors

**Alexey Iv. Malyshev** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0004-0853-1874, e-mail: malyshevalexy@rambler.ru

**Stanislav V. Titovets** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5656-0969, e-mail: larista@yandex.ru

Поступила в редакцию: 14.11.2023  
Принята к публикации: 18.12.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 14 November 2023  
Accepted: 18 December 2023  
Published: 29 December 2023

## Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине

А. В. Ничагина, А. А. Нечай

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды к 2024 году является одной из приоритетных задач, поставленных Правительством РФ. Внедрение цифровых технологий в систему образования становится ключевым направлением государственной политики, что подчеркивает актуальность темы исследования. Перед образовательными организациями всех видов и уровней образования поставлены задачи обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров и создания федеральной цифровой платформы. В связи с этим, активно используются инновационные методы обучения, в том числе электронные учебные курсы (ЭУК) и система управления учебными материалами (LMS). Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать поэтапный процесс создания ЭУК, основываясь на комплексном подходе (определение структуры, содержания, методов контроля и оценки знаний бакалавров). Представлены рекомендации по разработке ресурса для обучения студентов педагогического направления подготовки.

**Материалы и методы.** Основными методами проведенного исследования стали: анализ научной и нормативной литературы, метод систематизации данных, проектирование, педагогический эксперимент, анализ и интерпретация результатов. Анализ нормативных актов позволил авторам систематизировать требования к содержанию и регламенту взаимодействия при разработке и использовании ЭУК. Метод научного анализа и систематизации данных применялся для обоснования поэтапного процесса создания ЭУК. Проектирование использовалось для разработки модели ЭУК, что служило основой для представления общей характеристики курса по дисциплине. Педагогический эксперимент был проведен для оценки уровня готовности студентов к использованию ЭУК.

**Результаты.** Процесс разработки ЭУК разделен на четыре этапа: характеристика требований к предмету, характеристика элементов курса, разработка модели ЭУК и выявление готовности обучающихся к использованию электронного курса. Результаты первого этапа позволили сформулировать цели, определить структуру и организацию курса. Второй этап включает анализ элементов курса, которые разделены на оцениваемые и не оцениваемые модули. По итогам третьего этапа создана модель ЭУК дисциплины, в соответствии с требованиями образовательной деятельности. На четвертом этапе осуществлена реализация разработанной модели, которая включает апробацию ЭУК по педагогической дисциплине на платформе Moodle. Результаты исследования позволили определить уровень готовности студентов к использованию курса в процессе обучения и сделали возможным внесение необходимых корректировок для повышения его эффективности.

**Обсуждение и выводы.** Предложенная методика разработки ЭУК для студентов основана на комплексном подходе (определение структуры, содержания, методов контроля и оценки знаний бакалавров). Внедряя курс по педагогической дисциплине, следует анализировать требования и особенности предмета, научные и практические подходы, требования к самому ресурсу и потребности целевой аудитории. Процесс создания ЭУК должен быть поэтапным, учитывая образовательные цели, технические возможности, структуру ресурса и готовность обучающихся к его использованию.

**Ключевые слова:** электронный учебный курс (ЭУК), платформа Moodle, этапы создания ЭУК, педагогическая дисциплина.

**Для цитирования:** Ничагина А. В., Нечай А. А. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4.– С. 326–342. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_326. EDN: LELDWH

# Development of an Electronic Training Course for Teaching University Students in the Pedagogical Discipline

Anna V. Nichagina, Alexander A. Nechai

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** Creating a modern and safe digital educational environment by 2024 is one of the priorities set by the Government of the Russian Federation. The introduction of digital technologies into the education system is becoming a key area of government policy, which emphasizes the relevance of the research topic. Educational organizations of all types and levels of education are tasked with updating the information and communication infrastructure, training and creating a federal digital platform. In this regard, innovative teaching methods are actively used, including electronic training courses and a learning materials management system (LMS). The article reveals the stages of developing an electronic training course on the LMS Moodle platform and presents recommendations for developing a resource for training students in the pedagogical field of preparation.

**Materials and methods.** The main methods of the research were: analysis of scientific and normative literature, method of data systematization, design, pedagogical experiment, analysis and interpretation of results. The analysis of regulations allowed the authors to familiarize themselves with the requirements for the content and regulations for interaction in the development and use of an electronic training course. The method of scientific analysis and systematization of data was used to justify the step-by-step process of creating a course. Design was used to develop a model of an electronic training course, which served as the basis for presenting the general characteristics of the course in the discipline. A pedagogical experiment was conducted to assess the level of students' readiness to use the course.

**Results.** The process of developing an electronic training course is divided into four stages: characterizing the requirements for the subject, characterizing the course elements, developing a course model and identifying students' readiness to use the electronic course. The results of the first stage made it possible to formulate goals and determine the structure and organization of the course. The second stage involves analyzing the course elements, which are divided into graded and ungraded modules. Based on the results of the third stage, a model of the discipline course was created, in accordance with the requirements of educational activities. At the fourth stage, the developed model was implemented, which included testing an electronic training course in the pedagogical discipline "Modeling educational programs" on the Moodle platform. The results of the study made it possible to determine the level of students' readiness to use the course in the learning process and made it possible to make the necessary adjustments to increase its effectiveness.

**Discussion and conclusion.** The proposed methodology for developing an electronic training course for students is based on an integrated approach (determining the structure, content, methods of monitoring and assessing the knowledge of bachelors). When introducing a course in a pedagogical discipline, one should analyze the requirements and features of the subject, scientific and practical approaches, requirements for the resource itself and the needs of the target audience. The process of creating a course should be step-by-step, taking into account educational goals, technical capabilities, structure of the resource and students' readiness to use it.

**Key words:** electronic training course, Moodle platform, stages of creating an electronic course, pedagogical discipline.

**For citation:** Nichagina, A. V., Nechai, A. A. (2023) Razrabotka elektronnoy uchebnogo kursa dlya obucheniya studentov vuzov po pedagogicheskoy discipline [Development of an Electronic Training Course for Teaching University Students in the Pedagogical Discipline]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 326–342. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_326. EDN: LELDWH

## Введение

В рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» отмечается, что к 2024 году в образовательных организациях всех видов и уровней образования должны быть созданы условия для внедрения современной и безопасной цифровой образовательной среды, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров и создания федеральной цифровой платформы<sup>1</sup>. Исходя из этого, в настоящее время используются различные инновационные методы и средства обучения студентов, в частности, электронный учебный курс (ЭУК).

Электронный учебный курс – комплексный электронный образовательный ресурс (ЭОР), который создан в соответствии с основной образовательной программой, рабочей программой дисциплины и другими нормативными документами университета. Он осуществляет взаимодействие между всеми участниками образовательных отношений и использует систему управления обучением (LMS Moodle) для размещения и использования [14; 16].

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) является открытой платформой управления обучением (LMS), которая предоставляет преподавателям и обучающимся инструменты для доступа к учебному материалу, взаимодействия, сдачи заданий, проведения тестирования и управления всем процессом обучения онлайн [3; 4].

Порядок разработки, требования к содержанию и регламент взаимодействия при разработке и использовании электронных учебных курсов прописаны в локальном документе – «Положение о разработке и использовании в учебном процессе электронных учебных курсов Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина» (далее – Положение).

В соответствии с Положением, ЭУК – это уникальный комплект учебно-методических материалов, контрольно-оценочных средств по дисциплине (предмету, курсу, модулю), необходимый для организации всех запланированных в рамках дисциплины видов работ, обеспечивающий достижение максимальных результатов обучения. Данный курс должен

<sup>1</sup> Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изменениями и дополнениями): постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 № 1642 // СПС «ГАРАНТ».



иметь четыре взаимосвязанных блока: организационный, информационный, контрольный и коммуникативный.

С сентября 2023 г. преподавателями кафедры педагогики и педагогических технологий Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина начали активно разрабатываться и внедряться в учебный процесс ЭУК для бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование». Однако, специалисты отдела информационно-методического обеспечения образовательного процесса нашего вуза отмечают, что к декабрю 2023 года принято всего лишь 15 % ресурсов. Основным замечанием считают частичное соблюдение технических требований, предъявляемыми к электронному учебному курсу Положением вуза, например:

- в организационном блоке не прикреплен рабочая программа дисциплины (РПД);

- в информационном блоке – название разделов (тем) частично соответствуют тематическому плану дисциплины, представленному в ее РПД; отсутствует список литературы после лекции;

- в контрольном блоке представлены не все оценочные средства, в основном только итоговый контроль, при этом забывая про самостоятельный, текущий и промежуточный; путают минимальную оценку (проходной балл), проставляя только максимальную оценку; баллы проставляются без учета БРС (балльно-рейтинговой системы);

- в большинстве ЭУК отсутствует коммуникативный блок, который включает в себя новостной и общий форум по дисциплине.

Решение этого вопроса видится нам в разработке такого курса с учетом как технических, так и методических требований к электронному учебному курсу (Положение, п. 5.): наглядность, логичность и последовательность изложения учебного материала и обеспечение доступности восприятия материала обучающимися; темы и материалы курса должны быть актуальными и интересными для студентов; обеспечить взаимодействие между преподавателем и студентами в рамках электронного курса; использовать эффективные методы оценки знаний студентов в электронном формате; организовать самостоятельную работу студентов так, чтобы они могли развивать навыки самостоятельного обучения; включить технические и программные ресурсы для разработки и поддержки электронного курса и пр.

*Цель исследования:* теоретически обосновать, разработать и апробировать поэтапный процесс создания электронного учебного курса, основываясь на комплексном подходе (определение структуры, содержания, методов контроля и оценки знаний бакалавров), а также представить рекомендации по разработке ресурса для обучения студентов педагогического направления подготовки.

*Научная новизна* заключается в обосновании того, что процесс разработки электронного учебного курса для студентов педагогического направления подготовки включает четыре этапа, при этом последний этап ориентирован на определение степени готовности бакалавров к использованию ЭУК; определены и структурированы компоненты готовности будущих педагогов к использованию электронного курса в процессе обучения.

### **Обзор литературы**

В современной научной литературе, посвященной вопросам внедрения ЭУК, отмечается сложность и многогранность этого процесса. Особое внимание уделяется соблюдению общих и дидактических требований при разработке и использовании курса (Е. А. Гараева [3], В. П. Добрица, Т. В. Иванова [4], С. С. Миронцева, Ю. П. Черницова [7], Е. М. Старикова [16], И. А. Уджуху, Р. К. Мешвез [18], А. В. Соловов, А. А. Меньшикова [19]); внедрению различных типов электронного курса в условиях дистанционного, традиционного обучения (С. С. Кириллова, Н. В. Щербаков [5], О. В. Мерецков [6]) и смешенного обучения (Л. А. Амирова, Т. А. Седых, Г. Ф. Галикеева [2]); организации самостоятельной работы студентов (С. С. Кириллова, Н. В. Щербаков [5], А. Н. Оськина, Л. А. Даринская [12]; Т. Н. Поддубная [14], Е. Н. Сергеева [15], Н. В. Ялаева, Н. В. Садыкова, Е. В. Жеребцова [20]); особенностям использования ЭУК как средства обучения людей с ограниченными возможностями (Л. И. Агафонова, М. С. Хахалина, А. А. Лагутина, О. Н. Павлова [1], И. В. Текучева, О. В. Баранова [17]) и другие авторы.

Анализ литературы показал, что весь процесс создания электронного курса необходимо делить на этапы. Например, начать с разработки учебно-методического комплекса (УМК) по учебной дисциплине и закончить его апробацией на созданной платформе с целью совершенствования [16]. Также

исходным этапом может быть проектирование планируемых результатов обучения и разработка адекватной системы их оценивания, а на последнем – анализ и структурирование учебного онлайн-контента в соответствии с целями и задачами дисциплины [7]. В самой системе Moodle также соблюдается поэтапность: размещение на ресурсе «Страница» основных характеристик курса (название, цель, задачи, критерии оценивания, содержание), а далее по всем разделам содержания требуется встроить элементы и ресурсы системы [4].

Таким образом, авторы стремятся внести свой вклад в изучение данной проблемы, предлагая свою методику разработки электронного учебного курса. При этом большинство указывает, что при создании и наполнении курса на платформе Moodle все элементы следует разделить на две группы: направленные на проверку степени усвоения учебного материала и предназначенные для активной работы с курсом [3; 4; 7; 14; 15; 16] и др.

На сегодняшний момент практика показывает, что современное обучение студентов вуза немыслимо без использования электронного учебного курса. Однако, каждый педагог стремится создать курс «для себя», вкладывая в него свой личный педагогический опыт. Поэтому остается актуальным вопрос: с чего следует начать и чем закончить разработку курса? Как избежать информационного перегруза и представить материал в легко усваиваемой форме? Каким образом обеспечить взаимодействие между преподавателем и студентами в рамках электронного курса?

В качестве примера предложим некоторые авторские наработки по созданию электронного учебного курса по дисциплине Б1.О.05.03 «Моделирование образовательных программ» (направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль – «Дошкольное образование»).

Разрабатывая электронный учебный курс для обучения бакалавров по педагогической дисциплине мы учли:

- положения о ЭУК, опубликованных на образовательной платформе нашего Университета<sup>1</sup>;
- результаты работы коллег различных вузов России [3; 4; 7; 16];
- личный педагогический опыт по вопросам стимулирования участия студентов в активной деятельности в информаци-

<sup>1</sup> URL: <http://lms.lengu.ru>

онной среде [8], [9] и разработки электронных образовательных ресурсов [10; 11].

### **Материалы и методы**

Основными методами проведенного исследования стали: анализ современных исследований и нормативных актов федерального и локального уровней, метод систематизации данных, проектирование, педагогический эксперимент с последующим анализом и интерпретации результатов.

Анализ исследований и нормативных документов позволил ознакомиться с требованиями к содержанию и регламенту взаимодействия при разработке и использовании электронных учебных курсов. Метод научного анализа и систематизации данных применялся для обоснования поэтапного процесса создания ЭУК, принимая во внимание образовательные цели, доступные технические возможности, структурные единицы ресурса, целевую аудиторию.

Проектирование использовалось для разработки модели ЭУК, что служило основой для представления общей характеристике ЭУК по педагогической дисциплине. Педагогический эксперимент был проведен для оценки уровня готовности студентов к использованию ЭУК.

### **Результаты**

Процесс разработки ЭУК мы разделили на четыре этапа:

Этап 1. Характеристика требований к предмету. Цель: описать изучаемый предмет в соответствии со следующими критериями: планируемые результаты, время обучения и организационная форма обучения.

Этап 2. Характеристика элементов курса. Цель: изучить структурные элементы, которые используются для обучения студентов вуза и определить основные требования к их использованию.

Этап 3. Разработка модели ЭУК для дисциплины. Цель этапа: создать структурную единицу ресурса в соответствии с требованиями образовательной деятельности.

Этап 4. Выявить готовность обучающихся к использованию электронного курса в процессе обучения. Цель: выявить заинтересованность студентов в использовании ЭУК в учебном

процессе, определить наличие базовых знаний и связанных с ними навыков при использовании ресурсов, а также оценить их личностные профессионально-значимые качества.

Далее мы более подробно опишем работу каждого этапа.

Рабочая программа дисциплины позволила определить следующее:

– Освоением курса является овладение студентами компетенциями: УК-1; ОПК-2; ПК-2; ПК-3; ПК-4; ПК-5.

– Курс предназначен для бакалавров: заочной формы обучения (5 семестр) и заканчивается зачетом с оценкой.

– Общая трудоемкость освоения дисциплины составляет 4 зачетных единицы, 144 академических часа. Предусматривает распределение часов на контактную (16 ч.) и самостоятельную (144 ч.) работу, поэтому значительно увеличивается доля самостоятельной работы студента.

На втором этапе мы проанализировали элементы курса, которые разделили на две группы: оцениваемые и неоцениваемые. На платформе Moodle элементы электронного образовательного курса называются *модулями*. В нашем случае доступно 12 модулей:

1. Оцениваемые модули: Лекция. Задание. Опрос. Тест.

2. Неоцениваемые модули: Гиперссылка. Глоссарий. Книга. Папка. Страница. Файл. Форум. Чат.

При этом отметим, что в зависимости от конкретных потребностей и целей ЭУК преподаватель может выбрать и построить нужные модули для своего курса из группы «неоцениваемые модули».

Следующий этап «Разработка модели ЭУК» является наиболее важным моментом, позволяющим в полной мере и эффективно использовать электронный курс.

При разработке ресурсной модели необходимо учесть: *цели и обучающие потребности* студентов (соответствие курса ожиданиям и интересам слушателей); *структуру и организацию* (логичная и последовательная структура курса, удобные для навигации блоки); *материалы и разнообразные форматы ресурсов* (видео, аудио, презентации, документы); *элементы интерактивности* (тесты, форумы для обсуждения и взаимодействия); *оценку и обратную связь* (система регулярной проверки знаний, контрольных заданий); *гибкость и индивидуализацию*

(предоставление дополнительных материалов или дифференцированных заданий); *поддержку в обучении* (четкие инструкции, руководства, видеоуроки); *улучшение курса* (обратная связь от студентов для улучшения и обновления курса с течением времени) [3; 4; 7; 11; 16].

Модель электронного учебного курса по педагогической дисциплине представим в таблице 1.

Таблица 1

Модель ЭУК по дисциплине «Моделирование образовательных программ»

| Блоки           | Содержание  | Модули   |
|-----------------|---|--|
| Организационный | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Программа курса.</li> <li>- Методические рекомендации. БРС</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Форум</li> </ul>  |
| Информационный  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Основной образовательный материал по темам</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Лекция</li> </ul>   |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Практические занятия</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Задание</li> </ul>  |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дополнительный материал познавательного характера (аудио лекции или видеолекции, ссылки на открытые источники и дополнительную литературу, энциклопедии, справочники и т. п.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Гиперссылка</li> <li>- Книга</li> <li>- Папка</li> <li>- Страница</li> <li>- Файл</li> <li>- Глоссарий</li> </ul> |
| Контрольный     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Задания для контрольных работ</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Форум</li> </ul>  |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Тесты к разделам</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Тест</li> </ul>   |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Итоговый тест</li> </ul>   |  |
| Коммуникативный | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Общий форум по дисциплине</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Чат</li> </ul>  |
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обсуждение учебного материала</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Опрос</li> </ul>  |

Реализация четвертого этапа работы осуществлялась в ноябре 2023 г. с целью: определить уровень готовности студентов к использованию ЭУК. В исследовании приняли участие студенты заочного отделения, 3-го курса в количестве 32 человек, часть из них (7 человек) являются работающими воспитателями.

При подготовке анкеты мы учли, что все студенты обладают техническим оснащением для использования ресурса в процессе обучения. В результате опроса было установлено, что:

- преподаватели кафедры не используют ЭУК в полной мере, то есть они предоставляют студентам только некоторые элементы (например, презентации, знакомство с требованиями к экзамену/тестам на платформе университета, таблицы БРС);

- обучающиеся используют только первые два блока ЭУК: организационный (методические рекомендации, БРС) и частич-

но информационный (скачивают файл с практическим заданием, выполняют его и отправляют преподавателю на проверку).

Дальнейшая работа позволила нам определить степень готовности к использованию ЭУК в процессе обучения. С этой целью мы выделили четыре уровня, определение основных компонентов готовности (мотивационного, содержательного, деятельностного, личностного):

– Высокий уровень – студент интересуется учебным материалом ресурса, ищет новые формы, методы и пытается найти ответы на интересующие его вопросы; студент обладает теоретическими знаниями работы с ЭУК на платформе Moodle; способен легко и быстро просматривать модули курса, использует теоретические материалы на практике; в полной мере самостоятельно оценивает свою работу.

– Выше среднего – ощущает потребность в овладении новыми знаниями и новой информацией, поэтому студент доволен своими достижениями; имеет достаточное представление о требованиях работы с ЭУК на платформе Moodle; умеет работать с модулями курса (поиск необходимой информации); ориентирован на применение материала на практике; активно оценивает себя в целом, определяет свои положительные качества и перспективы.

– Средний уровень – использует ЭУК только в соответствии с инструкциями преподавателя; схематическое представление о работе на платформе Moodle; выполняет работу на интуитивном уровне; самооценку может проводить в соответствии с инструкциями.

– Низкий уровень – нет желания работать с ресурсом; ничего не знают о работе на платформе Moodle и не знают, как использовать ресурсы курса в образовательной деятельности; не в полной мере оценивает свои достижения.

Для того чтобы определить степень готовности студентов к использованию ЭУК на платформе Moodle, необходимо определить уровень развития каждого компонента.

Для оценки *мотивационного компонента* мы использовали анкету по изучению личности и профессиональной направленности педагога<sup>1</sup>. Используя опросник по изучению профессиональной направленности личности педагога, нас в большей

<sup>1</sup> URL: <https://testoteka.narod.ru/prof/1/05.html?ysclid=llq9ypviviw4810752549>

степени заинтересовал критерий «направленность на предмет», т. е. в нашем случае на предмет изучения, организации и проведения образовательной деятельности посредством ЭУК.

Профессиональная направленность студентов представлена следующим образом: у бакалавров слабо выражен аспект направленности (31,3 %); респонденты имеют среднюю степень выраженности (50 %); ярко выраженная степень аспекта направленности выявлена у незначительной части (18,7 %).

Оценивая уровень развития *содержательного и операционного компонентов*, мы проанализировали работу студентов с курсом по модулю «Задание» (степень выполнения практических заданий, учет соблюдения методических указаний; работу со списком рекомендуемых источников) и провели обсуждение учебного материала в модуле «Опрос», а так же предложили ответить на вопросы анкеты «Работа на платформе Moodle», которая была адаптирована под студенческую аудиторию<sup>1</sup>.

В ходе работы мы выяснили, что большинство респондентов (68,7 %) находятся на уровне выше среднего. Однако, часть из них (31,3 %) не знают или не пользуются приложением мобильного варианта Moodle, а модулями платформы пользуются только по указанию педагога, так же не используют все возможности ресурса (средний уровень).

С целью изучения *личностного компонента* был проведен онлайн-опрос на тему «Самообследование профиля цифровых компетенций педагога»<sup>2</sup>. Основная цель – определить уровень самосознания студентов, осознание своей готовности использовать электронный курс в период обучения.

По итогам опроса оказалось, что большинство обучающихся (71,8 %) находится на уровне «пользователь», часть из них (15,6 %) являются «инструктор платформы», а остальные имеют более продвинутый профиль: «аналитик цифрового следа» (9,4 %); «конструктор цифровых средств» (3,2 %).

В целом по всем участникам эксперимента, получились следующие данные:

– у всех студентов отмечен высокий уровень мотивационного компонента, что можно рассматривать как позитивное отношение к обучению с помощью ЭУК;

<sup>1</sup> URL: <https://forms.gle/1zN8E6ZvZV3cbJ8i8>

<sup>2</sup> URL: <https://coreapp.ai/app/player/lesson/5dca768276b5e62bccdaf551/9/5dcbff8cee0dcb14086ebaf6>



– содержательный и деятельностный компоненты развития на среднем уровне (68,7 %) и ниже среднего (31,3 %), что требует целенаправленного использования ЭУК для наиболее полной реализации задач, предусмотренных ФГОС ВО;

– в личностном компоненте – некоторые студенты (15,6 %) были отмечены на более высоком уровне, а остальные студенты (84,4 %) – на среднем уровне, то есть эти студенты продемонстрировали свою способность и готовность к самоорганизации и самообразованию.

На основании разработанной модели (таблица 1) представим общую характеристику ЭУК по дисциплине «Моделирование образовательных программ» (таблица 2).

Таблица 2

Работа с ЭУК по дисциплине «Моделирование образовательных программ»

| № п/п                       | Структурные компоненты                   | Контент   | Модули            |             |
|-----------------------------|--|---|-------------------|-------------|
|                             |  |   | с оценкой (баллы) | без оценки  |
| <b>Организационный блок</b> |  |   |                   |             |
| 1.                          | Рабочая программа дисциплины. Инструкция | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Файл РПД</li> <li>- Тексты: «Методические рекомендации к заданиям», «Аннотация»</li> <li>- Таблицы: «План-график», «Бально-рейтинговая система (БРС)»</li> </ul> | -                 | Форум       |
| <b>Информационный блок</b>  |  |   |                   |             |
| 2.                          | Учебные материалы                        | - Текст теоретического материала (Лекция 1–3)   | Лекция (12 б.)    | -           |
| 3.                          |  | - Текст коммуникативного задания для сбора студенческих работ и их оценивания (П/з 1–5)   | Задание (40 б.)   |             |
| 4.                          |  | - Ссылка на нормативно-правовую, учебно-методическую и справочную литературу  | -                 | Папка       |
| 5.                          |  | - Веб-ссылка на вебинары образовательных платформ: ГК «Просвещение», НОЧУ ОДПО «Акцион-Мцфэр», ЦРК «Аттестатика» и др.  | -                 | Гиперссылка |
| 6.                          |  | - Автосвязывание терминов из глоссария  | -                 | Глоссарий   |
| <b>Контрольный блок</b>     |  |   |                   |             |
| 7.                          | Самостоятельная работа студента          | - Текст коммуникативного задания (задание – заполнить таблицу)  | Задание (14 б.)   | -           |
| 8.                          |  | - Таблица: «Образовательное событие в детском саду»   | -                 | Файл        |
| 9.                          | Материалы для промежуточного контроля    | - Текст коммуникативного задания (задание – написать реферат)   | Задание (14 б.)   | -           |
| 10.                         |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Темы для написания реферата</li> <li>- Таблица: «Критерии оценки реферата»</li> </ul>  | -                 | Файл        |

|                             |                           |  |              |     |
|-----------------------------|---------------------------|--|--------------|-----|
| 11.                         | Итоговый тест             | - Текст вопросов разных типов: множественный выбор, верно/неверно, на соответствие, короткий ответ, числовой ответ | Тест (20 б.) | -   |
| <b>Коммуникативный блок</b> |                           |  |              |     |
| 12.                         | Общий форум по дисциплине | - Переписка со студентами в режиме реального времени   | -            | Чат |

### Обсуждение и выводы

Учитывая теоретические положения по проблеме исследования и результаты эксперимента, можно сделать выводы и представить рекомендации.

При разработке электронного учебного курса необходимо обращать внимание на то, что данный ресурс следует рассматривать как часть образовательного комплекса, а не как отдельное средство обучения. Поэтому необходимо учесть: *связь и взаимодействие* данного ресурса с различными учебными материалами (лекции, практические занятия, учебники, презентации, тексты, видео и аудиоматериалы); ЭУК должен *дополнять и обогащать* материалы и методы обучения, предоставлять возможность обратной связи для обучающихся (тесты и интерактивные задания); *возможность интеграции* ресурса с другими платформами и инструментами, используемыми в образовательном процессе, например онлайн-мероприятия (видеоконференции, вебинары), управление учебными материалами (LMS) и т. д.

Разрабатывая электронный учебный курс по педагогической дисциплине следует сначала проанализировать: *требования и особенности предмета*, что позволит определить цели и содержание курса, ключевые компетенции, которые студенты должны приобрести; *научные, практические и инновационные подходы* к данной дисциплине, с целью дополнения содержание курса и подготовки студентов к современным педагогическим вызовам; *требования к самому ресурсу* – это поможет выбрать подходящий формат, платформу и функциональные возможности для достижения образовательных целей; *особенности целевой аудитории* и ее образовательные потребности, т. е. учет уровня готовности студентов, предпочтений обучения, доступ к соответствующим инструментам и ресурсам.

Таким образом, необходимо соблюдать поэтапный процесс создания ЭУК, принимая во внимание образовательные цели

(характеристика требований к предмету), доступные технические возможности (характеристика элементов курса), структурные единицы ресурса (разработка модели ЭУК), целевую аудиторию (готовность обучающихся к использованию ЭУК).

#### Список литературы

1. Агафонова Л. И. Разработка адаптированных электронных учебных курсов по иностранному языку для слепых и слабовидящих студентов педагогического вуза // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 479. – С. 189–198. DOI: 10.17223/15617793/479/20. EDN: ОМКААJ
2. Амирова Л. А. Образовательный потенциал электронного учебного курса в технологии смешанного обучения // Педагогика. – 2023. – Т. 87. № 11. – С. 77–85. EDN: ЕНАРЛV
3. Гараева Е. А. Принципы разработки и использования в образовательном процессе университета электронных учебных курсов в системе LMS MOODLE // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. № 4(37). – С. 49–53. DOI: 10.26140/аип-2021–1004–0012. EDN: LSFJVE
4. Добрица В. П. Дидактические возможности разработки электронного курса в системе дистанционного обучения MOODLE // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 3 (61). – С. 41–48. DOI: 10.25688/2072–9014.2022.61.3.04. EDN: CDYVWJ
5. Кириллова С. С. Преимущества электронных учебных курсов в условиях дистанционного и традиционного обучения // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4. – № 4. – С. 146–147. EDN: JFDLZZ
6. Мерецков О. В. Электронные учебные курсы как инструмент цифровой трансформации ДПО // Компетентность. – 2023. – № 5. – С. 17–25. DOI: 10.24412/1993–8780–2023–5–17–25. EDN: FVYLEP
7. Миронцева С. С. Опыт разработки электронного курса по иностранному языку в электронной информационно-образовательной среде вуза // Управление в социальных и экономических системах. – 2021. – № 30. – С. 56–57. EDN: RYYQCI
8. Нечай А. А. Цифровая грамотность как составляющая базовых компетенций учителя и ученика // XXVI Царскосельские чтения: Материалы международной научной конференции. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – Т. II. – С. 350–353. EDN: QISGHY
9. Нечай А. А. Формирование безопасной информационной среды // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2019. – № 4 (25). – С. 43–44. EDN: WAZOTP
10. Ничагина А. В. Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 207–223. EDN: TVEQOR
11. Ничагина А. В. Разработка электронного образовательного ресурса по производственной практике студента вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 5 (92). – С. 230–239. DOI: 10.23859/1994–0637–2019–5–92–19. EDN: FXUJKP
12. Оськина А. Н. Возможности электронного учебного курса в развитии креативности студентов: моделирование, реализация, оценка // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. № 9. – С. 895–901. DOI: 10.30853/ped20220151. EDN: CNGIMD
13. Пелих О. В. Инструменты современного преподавателя: использование игр в электронных учебных курсах Moodle // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2023. – № 2 (62). – С. 49–55. EDN: SMRDOL
14. Поддубная Т. Н. Электронный учебный курс как инновационная форма обучения в вузе // Материалы научной и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. – 2022. – № 1. – С. 147–148. EDN: KBJFIJ

15. Сергеева Е. Н. Организация самостоятельной работы иностранных/слушателей в условиях дистанционного и смешанного обучения // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2021. – № 1 (91). – С. 181–188. EDN: CZUBCA
16. Старикова Е. М. Этапы разработки электронного учебного курса на платформе LMS Moodle // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – 2020. – № 1. – С. 151–160.
17. Текучева И. В. Возможности электронного учебного курса в профессиональной подготовке бакалавров к аудированию научной речи // Перспективы науки. – 2021. – № 2 (137). – С. 36–40. EDN: ZAOUYK
18. Уджуху И. А. Проектирование учебного процесса в вузе по дисциплине с использованием электронного учебного курса // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2022. – Т. 14. – № 4. – С. 137–145. DOI: 10.47370/2078-1024-2022-14-4-137-145. EDN: MEEXDW
19. Solovov A. Designing an ontology of the e-learning course content // *Ontology of Designing*. – 2023. – Vol. 13. – No. 1(47). – Pp. 99–112.
20. Yalaeva N. E-learning course as a means of information technology support to the learning process in university // *Modern Pedagogical Education*. – 2020. – No. 7. – Pp. 44–46.

### References

1. Agafonova, L. I. (2022) *Razrabotka adaptirovannykh elektronnykh uchebnykh kursov po inostrannomu yazyku dlya slepyh i slabovidyashchih studentov pedagogicheskogo vuza* [Development of adapted electronic training courses in a foreign language for blind and visually impaired students of a pedagogical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Tomsk State University*. No. 479. Pp. 189–198. (In Russian).
2. Amirova, L. A. (2023) *Obrazovatel'nyj potencial elektronnoho uchebnogo kursa v tekhnologii smeshannogo obucheniya* [The educational potential of an electronic educational course in the technology of mixed learning]. *Pedagogika – Pedagogy*. Vol. 87. No. 11. Pp. 77–85. (In Russian).
3. Garaeva, E. A. (2021) *Principy razrabotki i ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe universiteta elektronnykh uchebnykh kursov v sisteme LMS Moodle* [Principles of development and use of electronic training courses in the LMS Moodle system in the educational process of the university]. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya – Azimet of scientific research: pedagogy and psychology*. Vol. 10. No. 4 (37). Pp. 49–53. (In Russian).
4. Dobrica, V. P. (2022) *Didakticheskie vozmozhnosti razrabotki elektronnoho kursa v sisteme distantsionnogo obucheniya Moodle* [Didactic possibilities of developing an electronic course in the Moodle distance learning system]. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya – Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of education*. No. 3 (61). Pp. 41–48. (In Russian).
5. Kirillova, S. S. (2021) *Preimushchestva elektronnykh uchebnykh kursov v usloviyakh distantsionnogo i traditsionnogo obucheniya* [Advantages of e-learning courses in conditions of distance and traditional learning]. *Nauka i Obrazovanie – Science and Education*. Vol. 4. No. 4. Pp. 146–147. (In Russian).
6. Mereckov, O. V. (2023) *Elektronnyye uchebnye kursy kak instrument cifrovoj transformatsii DPO* [Electronic training courses as a tool for digital transformation of DPO]. *Kompetentnost' – Competence*. No. 5. Pp. 17–25. (In Russian).
7. Mironceva, S. S. (2021) *Opyt razrabotki elektronnoho kursa po inostrannomu yazyku v elektronnoy informatsionno-obrazovatel'noy srede vuza* [The experience of developing an electronic course in a foreign language in the electronic information and educational environment of a university]. *Upravlenie v social'nykh i ekonomicheskikh sistemakh – Management in social and economic systems*. No. 30. Pp. 56–57. (In Russian).
8. Nechai, A. A. (2022) *Cifrovaya gramotnost' kak sostavlyayushchaya bazovykh kompetenciy uchitelya i uchenika* [Digital literacy as a component of the basic competencies of a teacher and a student]. *XXVI Carskosel'skie chteniya [XXVI Tsarskoye Selo readings]. Materials of the international scientific conference*. St. Petersburg. Pp. 350–353. (In Russian).

9. Nechai, A. A. (2019) Formirovanie bezopasnoj informacionnoj sredy [Formation of a secure information environment]. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo – Actual problems of modernity: science and society*. No. 4 (25). Pp. 43–44. (In Russian).

10. Nichagina, A. V. (2020) Elektronnyj obrazovatel'nyj resurs kak sredstvo organizatsii pedagogicheskoy praktiki bakalavrov v period karantinnoogo rezhima [Electronic educational resource as a means of organizing pedagogical practice of bachelors during the quarantine regime]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 207–223. (In Russian).

11. Nichagina A. V. (2019) Razrabotka elektronnoogo obrazovatel'nogo resursa po proizvodstvennoj praktike studenta vuza [Development of an electronic educational resource on the industrial practice of a university student]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Cherepovets State University*. No. 5 (92). Pp. 230–239. (In Russian).

12. Oskina, A. N. (2022) Vozmozhnosti elektronnoogo uchebnogo kursa v razvitiy kreativnosti studentov: modelirovanie, realizatsiya, ocenka [The possibilities of an electronic educational course in the development of students' creativity: modeling, implementation, evaluation]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Questions of theory and practice*. Vol. 7. No. 9. Pp. 895–901. (In Russian).

13. Pelih, O. V. (2023) Instrumenty sovremennogo prepodavatelya: ispol'zovanie igr v elektronnykh uchebnykh kursakh Moodle [Tools of a modern teacher: the use of games in Moodle e-learning courses]. *Gumanitarnye nauki (g.YAlta) – Humanities (Yalta)*. No. 2 (62). Pp. 49–55. (In Russian).

14. Poddubnaya, T. N. (2022) Elektronnyj uchebnyj kurs kak innovatsionnaya forma obucheniya v vuze [E-learning course as an innovative form of education at a university]. *Materialy nauchnoj i nauchno-metodicheskoy konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma – Materials of the scientific and methodological conference of the faculty of the Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism*. No. 1. Pp. 147–148. (In Russian).

15. Sergeeva, E. N. (2021) Organizatsiya samostoyatel'noy raboty inostrannykh/slushatelej v usloviyah distantsionnogo i smeshannogo obucheniya [Organization of independent work of foreign students in conditions of distance and mixed learning]. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii – Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 1 (91). Pp. 181–188. (In Russian).

16. Starikova, E. M. (2020) Etapy razrabotki elektronnoogo uchebnogo kursa na platforme LMS Moodle [Stages of development of an electronic training course on the LMS Moodle platform]. *Vestnik HGU im. N. F. Katanova – Bulletin of the KHSU named after N. F. Katanov*. No. 1. Pp. 151–159. (In Russian).

17. Tekucheva, I. V. (2021) Vozmozhnosti elektronnoogo uchebnogo kursa v professional'noj podgotovke bakalavrov k audirovaniyu nauchnoj rechi [The possibilities of an electronic educational course in the professional training of bachelors for listening to scientific speech]. *Perspektivy nauki – Prospects of science*. No. 2 (137). Pp. 36–40. (In Russian).

18. Udzhuhu, I. A. (2022) Proektirovanie uchebnogo processa v vuze po discipline s ispol'zovaniem elektronnoogo uchebnogo kursa [Designing the educational process at a university in a discipline using an electronic training course]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of the Maikop State Technological University*. Vol. 14. No. 4. Pp. 137–145. (In Russian).

19. Solovov, A. V. (2023) Designing an ontology of the e-learning course content / A. V. Solovov, A. A. Menshikova. *Ontology of Designing*. Vol. 13. No. 1 (47). Pp. 99–112. (In Russian).

20. Yalaeva, N. V. (2020) E-learning course as a means of information technology support to the learning process in university / N. V. Yalaeva, N. V. Sadykova, E. V. Zherebtsova. *Modern Pedagogical Education*. No. 7. Pp. 44–46. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50/50 %

**Информация об авторах**

**Ничагина Анна Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7630-0446, e-mail: 89315104502@mail.ru

**Нечай Александр Анатольевич** – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexpromt@mail.ru

**Information about the authors**

**Anna V. Nichagina** – Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Candidate of Pedagogical Sciences (Russian Federation, St. Petersburg), ORCID ID: 0000-0001-7630-0446, e-mail: 89315104502@mail.ru

**Alexander A. Nechay** – Cand. Sci. (Ped.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexpromt@mail.ru

Поступила в редакцию: 15.11.2023

Принята к публикации: 10.12.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 15 November 2023

Accepted: 10 December 2023

Published: 29 December 2023

Научная статья  
УДК 159.9  
EDN: LXCCZP  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_343



## Особенности ценностного давления личности у сотрудников в зависимости от возраста и стажа работы в организации

М. Е. Гумницкий

*Независимый исследователь,  
г. Челябинск, Российская Федерация*

**Введение.** Ценности и их иерархия влияют на цели деятельности человека и выполняют регулятивную функцию. С возрастом и с момента устройства на работу в новую организацию человек сталкивается с ценностями общества или группы, которые могут противоречить его собственным. При адаптации к новым условиям человек формирует иерархию ценностей для оценки и выбора действий. Структура личностных ценностей является стабильной и может противоречить выбранным ценностям на уровне поведения. Возникает феномен «ценностного давления субъекта», который проявляется сильнее или слабее в изменяющихся условиях.

**Материалы и методы.** Выборка – 946 сотрудников коммерческой компании (132 мужчины, 814 женщин в возрасте от 18 до 60 лет). Для исследования различий в группах по возрасту, стажу и полу были использованы метод дисперсионного анализа (тест Левена) и сравнение средних по t-критерию Стьюдента.

**Результаты.** Предложены определение понятия «ценностное давление субъекта» и вариант его расчета на основе квазихемминговой метрики. По результатам дисперсионного анализа стаж работы – значимый фактор, влияющий на значения ценностного давления субъекта, а возраст – нет. По t-критерию Стьюдента дифференцированы группы по стажу и по возрасту, значимо различающиеся по ценностному давлению субъекта.

**Обсуждение и выводы.** Наиболее значимые изменения значений ценностного давления субъекта, а также максимум, отмечаются в первый год работы в организации. При стаже в 3, 5 и 6 лет наблюдается рост ценностного давления субъекта. «Новички» в организации требуют сопровождения в течение первого года работы. У опытных сотрудников есть периоды более вероятных решений об изменении в профессиональной деятельности. Высокие значения ценностного давления субъекта преобладают в возрасте 22–23 года, 29 лет и 32 года, что может указывать на некие общие кризисные моменты жизни.

**Ключевые слова:** ценностное давление, ценностное давление субъекта, ценности, адаптация, возраст, стаж работы.

**Для цитирования:** Гумницкий М. Е. Особенности ценностного давления личности у сотрудников в зависимости от возраста и стажа работы в организации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 343–361. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_343. EDN: LXCCZP

Original article  
UDC 159.9  
EDN: LXCCZP  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_343

## Features of the Value Pressure of the Personality of Employees Depending on the Age and Work Experience in the Organization

Mikhail E. Gumnitskiy

*Independent researcher,  
Chelyabinsk, Russian Federation*

**Introduction.** Values and their hierarchy influence the goals of human activity and perform a regulatory function. With age and from the moment of employment in new organization, a person encounters with values of society or a group that may contradict his own. When adapting to new conditions, a person forms a hierarchy of values for evaluating and choosing actions. The structure of personal values is stable and may contradict selected values at the level of behavior. The phenomenon of "value pressure of the subject" arises, which appear stronger or weaker in changing conditions.

**Materials and methods.** The sample is 946 employees of a commercial company (132 men, 814 women between the ages of 18 and 60). The method of variance analysis (Leven's test), comparison of averages according to the Student's t-criterion were used to study the differences in groups by age, length of service and gender.

**Results.** A definition of the concept of "value pressure of the subject" and a calculation option based on a quasi-hemming metric are proposed. According to the results of the analysis of variance, work experience is a significant factor affecting the values of value pressure of the subject, but age is not. According to the Student's t-criterion, groups are differentiated by work experience and age, significantly differing in value pressure of the subject.

**Discussion and conclusion.** The most significant changes in the meaning and the maximum of value pressure of the subject are observed in the first year of work in an organization. Value pressure of the subject increases with 3, 5, 6 years of work experience. New recruit in an organization is required support during the first year of work. Experienced employees have periods of more likely decisions about changes in professional activity. High values of value pressure of the subject are observed at 22-23, 29 and 32 years, which may indicate some general crisis moments of life.

**Key words:** value pressure, value pressure of the subject, values, adaptation, age, work experience.

**For citation:** Gumnitskiy, M. E. (2023) Osobennosti cennostnogo davleniya lichnosti u sotrudnikov v zavisimosti ot vozrasta i stazha raboty v organizacii [Features of the Value Pressure of the Personality of Employees Depending on the Age and Work Experience in the Organization]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 343–361. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_343. EDN: LXCCZP



## Введение

Изменчивость ценностей в процессе жизнедеятельности является важным аспектом адаптации сотрудников к новому коллективу, новым условиям работы, и при вступлении человека в активную профессиональную деятельность.

На скорость и эффективность адаптации сотрудника к новой социальной среде и новому «рабочему месту» влияет общность ценностных ориентаций человека и группы [16]. При этом сами ценностные ориентации относят к профессионально важным качествам сотрудника [17]. В процессе адаптации он может подстраиваться под ее ценности, нормы внешней среды и ориентироваться на сохранение своей индивидуальности [2]. Таким образом, в первое время работы в новой компании сотруднику приходится находить баланс между своими потребностями и внешними требованиями, собственными ценностями и ценностями социального окружения. Результат данного поиска – решение о работе в организации или об увольнении, качество отношений с коллективом, эффективность трудовой деятельности. Поэтому важно рассмотреть, как по мере работы в компании изменяется соотношение ценностей личности сотрудника и его представлений о требуемом поведении.

При вступлении в самостоятельную жизнь, профессиональную деятельность перед человеком встает необходимость выбора своего жизненного пути [8], индивидуализации через построение собственной системы ценностей в существующей системе ценностей общества [14]. Соотношение ценностей человека и ценностей, определяющих его деятельность в социальном окружении, отражено в феномене «ценностное давление» [6]. В современных исследованиях обнаружена кросс-культурная специфика ценностных оснований переживания стресса [18].

## Обзор литературы

Ценности изучаются в философии (М. Г. Зеленцова, Г. Н. Гумницкий [4], М. С. Каган [5]), социологии (В. А. Ядов [13], М. Рокич [22]) и психологии (общая психология, психология личности, социальная психология, акмеология и другие). Подробнее этот вопрос рассмотрен в наших предыдущих работах [1]. Существуют разные подходы к определению понятия «ценность», нам наиболее близка позиция Ш. Шварца.

Развивая идеи М. Рокича, Ш. Шварц вводит представление о двух уровнях существования ценностей: личностный (мотивационные цели и представления о способах их достижения) и социальный (представления о верном поведении, связанные с культурой и группой) [24]. Первоначально Ш. Шварцем разработан опросник для определения иерархии десяти типов ценностей (SVS – «Schwartz Value Survey» [23]) на основе оценки ценностей как руководящих принципов жизни. Позднее им создана вторая версия опросника (PVQ – «Portrait Values Questionnaire» [20]), в котором респондент должен оценить, насколько поведение другого человека похоже на его собственное. Ш. Шварц отметил, что методика PVQ косвенно измеряет ценности, а на прямую оценка ценностей производится в методике SVS.

В русскоязычной адаптации В. Н. Карандашев объединил обе методики в единый опросник. В первой его части изучаются ценности на уровне личности (нормативные идеалы), которые могут не проявляться в поведении, во второй части – ценности на уровне поведения (индивидуальные приоритеты). Это позволило В. Н. Карандашеву обозначить феномен «ценностного давления», в основе которого лежит различие иерархии типов ценностей на этих двух уровнях – нормативных идеалов (SVS) и индивидуальных приоритетов (PVQ) [6].

В этой логике В. М. Голянич, А. Ф. Бондарук, В. А. Шаповал, Т. В. Тулупьева исследуют ценностные противоречия как критерии профессиональной компетентности и внутриличностного конфликта. Они рассматривают оппозицию типов ценностей по группе в целом на каждом из двух уровней и вводят коэффициент ценностных оппозиций. По группе в целом исследовано и соотношение иерархий типов ценностей на разных уровнях [19].

В нашем исследовании мы будем рассматривать «ценностное давление» как индивидуальное свойство субъекта. Мы исходим из того, что: а) «ценностное давление» представляет собой различие иерархии типов ценностей субъекта на двух уровнях; б) ценности на уровне личности довольно стабильны; в) изменение «ценностного давления» субъекта в первую очередь может происходить за счет изменения иерархии ценностей на уровне поведения. Изменение последних связано с изменением деятельности и условий, в которых она осуществляется.

## Материалы и методы

Цель исследования: изучить особенности ценностного давления личности у сотрудников в зависимости от их возраста и стажа работы в организации.

Предмет исследования: особенности ценностного давления личности у сотрудников разного возраста и с разным стажем работы в организации.

Задачи: 1) конкретизировать понятие «ценностное давление» личности и разработать алгоритм расчета «ценностного давления» личности; 2) определить уровень ценностного давления личности у сотрудников организации; 3) выявить особенности ценностного давления личности у сотрудников в зависимости от стажа работы в организации; 4) идентифицировать особенности ценностного давления личности у сотрудников в зависимости от их возраста.

Гипотезы: 1. У сотрудников первого года работы в организации ценностное давление проявлено наиболее ярко. С увеличением стажа работы в организации ценностное давление личности у сотрудников приходит к «оптимальному» диапазону; 2. Существует неравномерность ценностного давления личности у сотрудников в зависимости от возрастных циклов: стадии возрастания ценностного давления сменяются периодами спада.

Для исследования иерархии типов ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов использован опросник ценностей Ш. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева [6]. Методы статистического анализа: проверка соответствия распределения нормальному – критерий Колмогорова-Смирнова; проверка наличия значимых различий признака в исследуемых группах – однофакторный дисперсионный анализ (тест Левена); сравнение средних значений в группах – t-критерий Стьюдента. Расчеты выполнены в программном пакете StatSoft STATISTICA 12.

Выборка: 946 человек – работники коммерческой компании (814 женщин, 132 мужчин). Средний возраст – 30,84 года, средний стаж – 3 года и 7 месяцев.

## Результаты

В рамках **первой задачи** уточним определение понятия «ценностное давление». Ш. Шварц рассматривает ценно-

сти как мотивационные цели, и они мотивируют человека на соответствующее поведение, при этом ценности образуют иерархию. При осуществлении выбора (осознанного или нет) иерархичность ценностей позволяет уменьшать напряжение, связанное с отказом от одних целей или действий и выбором других. В данном случае перед нами имеют место две параллельные иерархии – ценности личности и ценности поведения. Если они расходятся, то выбор, основанный на ценностях поведения, порождает внутреннее напряжение из-за невозможности реализовать важные ценности на уровне личности и наоборот. Так, Н. А. Журавлёва отмечает, что ценностный конфликт возникает в ситуации, когда человеку нужно сделать выбор среди двух исключаящих друг друга форм поведения, мотивированных разными ценностями [3]. Таким образом, при сильном расхождении иерархии типов ценностей выбор целей и действий для их достижения неизменно сопровождается внутренним напряжением, тревогой, связанными с невозможностью реализовать другие важные цели и действия.

Близким здесь является понятие «личностный потенциал» Д. А. Леонтьева, которое характеризует стержень личности, внутреннюю опору, ее зрелость и способность к самодетерминации [7]. Согласованность иерархий типов ценностей может указывать на наличие внутреннего стержня – личность способна делать свободный выбор, руководствуясь едиными нормами и принципами (ценностями). Также можно обратиться к понятию «жизнестойкость», характеризуя которое, С. Мадди обращал внимание, что при доминанте психологических потребностей саморегуляция деятельности может производиться благодаря наличию жизненных целей, смыслов и представлений о будущем [21]. Обратимся также к понятию «жизнеспособность» человека, которое определяется как «индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоционально-мотивационной, когнитивной сферами в контексте социальных культурных норм и средовых условий» [10, с. 294] и «интегральная возможность его качественно своеобразного становления в сфере социального бытия, реализуемая в форме универсальной смысловотворческой коммуникабельности» [12, с. 10].

Данные понятия указывают на возможность человека осуществлять саморегуляцию и самодетерминацию деятельности в изменяющихся внешних условиях, опираясь на собственные представления, смыслы, нормы, цели. В этой опоре может проявляться несогласованность, когда смыслы, нормы, цели личности расходятся с теми, которые важно проявлять в существующих обстоятельствах. При этом эта важность, осознанно или нет, принимается человеком, но необязательно соответствует реальными ценностям социума.

Исходя из представленных выше понятий и выводов, уточним понятие «ценностное давление» В. Н. Карандашева, сформулировав его как «ценностное давление субъекта», так как рассматриваем несогласованность иерархий типов ценностей на интраиндивидуальном уровне изучения личности [11]. Таким образом, **«ценностное давление субъекта»** – давление конфликта ценностей субъекта, степень несогласованности идеалов, убеждений и представлений личности о необходимом поведении в социуме, приводящая к чувствам неопределенности, тревоги, беспомощности при принятии решений о выборе цели или действий по ее достижению, а также после данного выбора.

Способ расчета ценностного давления субъекта.

По результатам опроса сотрудников и ранжирования полученных данных для каждого типа ценности существует две оценки (два ранга): непосредственная оценка ценностей как руководящего принципа (проявляется на уровне личности) и оценка при сравнении своего поведения с поведением другого (проявляется на уровне поведения). При равенстве рангов ценностное давление отсутствует, т. е. не увеличивает итоговое значение ценностного давления субъекта. При различии рангов итоговое ценностное давление субъекта усиливается. Причем не имеет значения, ранг типа ценности на уровне личности превосходит ранг типа ценности на уровне поведения, или наоборот. Исходя из данных предпосылок, ценностное давление субъекта можно рассчитать как квазихеммингову метрику [15]:

$$\text{Ценностное давление субъекта (ЦДС)} = \sum_{i=1}^{10} |ни_i - ип_i|$$

Пояснение формулы: ценностное давление субъекта (ЦДС) равно сумме ( $\Sigma$ ) абсолютных значений (модуля) разностей между рангами одинаковых типов ценностей на двух уровнях – нормативных идеалов (НИ $i$ ) и индивидуальных приоритетов (ИП $i$ );  $i$  – принимает значения от 1 до 10 (Ш. Шварц выделяет по десять одноименных типов ценностей для каждого уровня).

Если при ранжировании типов ценностей для нескольких из них ранг совпадал, то используется максимальное значение ранга. Это будет давать несколько большее значение ценностного давления субъекта, чем усреднение рангов при одинаковых значениях типов ценностей. Увеличение значения ценностного давления субъекта может отражать дополнительный внутренний конфликт, связанный со сложностью для человека дифференцировать ценности.

Значение ценностного давления субъекта может находиться в диапазоне от 0 (полное совпадение иерархий на обоих уровнях) до 50 единиц (иерархии «противоположны» друг другу, «перевернуты»).

В рамках **второй задачи** проведен расчет значения ценностного давления субъекта среди сотрудников организации. Среднее значение составляет 21,60 единиц; медиана – 21 единица. По критерию Колмогорова-Смирнова распределения ценностного давления субъекта не является нормальным.

Для решения **третьей задачи** исследуем изменение ценностного давления субъекта в зависимости от стажа работы в организации. Для этого общая выборка разделена на группы сотрудников по стажу работы в организации. Первый год работы рассмотрен более подробно, так как в первую очередь здесь происходит адаптация сотрудника в новом коллективе и к новому виду деятельности: первый месяц работы, до полугода работы и далее с шагом в 3 месяца – 6–8 месяцев работы и 9–11 месяцев работы. От года и далее задан период в шесть месяцев. Количество работников организации и среднее значения ценностного давления субъекта ( $\bar{x}_{\text{ЦДС}}$ ) в каждой группе представлено в табл. 1 и на рис. 1. Обращает на себя внимание большое количество «новичков» в группе «от 2 до 5 месяцев», что может быть связано с текучестью персонала на испытательном сроке.

Распределение сотрудников по группам в зависимости от стажа и средние значения ценностного давления субъекта

| Стаж, месяцев | Кол-во | $\bar{X}_{\text{цдс}}$ | Стаж, месяцев | Кол-во | $\bar{X}_{\text{цдс}}$ | Стаж, месяцев | Кол-во | $\bar{X}_{\text{цдс}}$ |
|---------------|--------|------------------------|---------------|--------|------------------------|---------------|--------|------------------------|
| От 0 до 1     | 49     | 19,14                  | От 24 до 29   | 44     | 22,41                  | От 60 до 65   | 35     | 22,29                  |
| От 2 до 5     | 99     | 22,79                  | От 30 до 35   | 39     | 23,13                  | От 66 до 71   | 34     | 21,12                  |
| От 6 до 8     | 50     | 21,82                  | От 36 до 41   | 61     | 21,84                  | От 72 до 77   | 23     | 22,17                  |
| От 9 до 11    | 39     | 24,59                  | От 42 до 47   | 39     | 21,90                  | От 78 до 83   | 33     | 21,73                  |
| От 12 до 17   | 68     | 20,07                  | От 48 до 53   | 64     | 21,91                  | От 84 до 89   | 51     | 20,57                  |
| От 18 до 23   | 64     | 20,77                  | От 54 до 59   | 37     | 21,59                  | От 90 до 95   | 22     | 20,91                  |
|               |        |                        |               |        |                        | От 96         | 95     | 20,89                  |

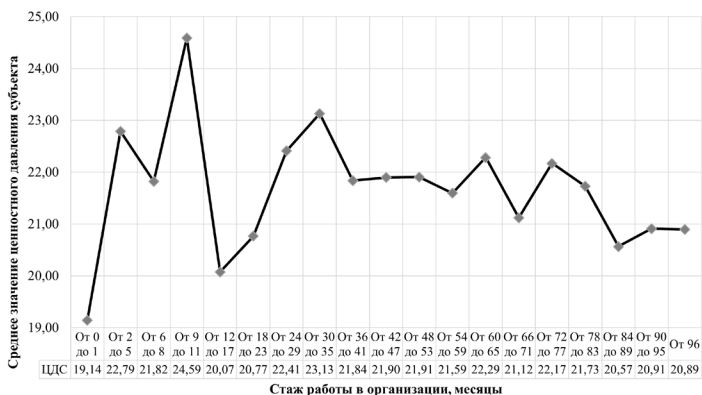


Рис. 1. Среднее значение ценностного давления субъекта в зависимости от стажа работы сотрудников в организации

По критерию Колмогорова-Смирного распределение значений ценностного давления субъекта во всех группах по стажу соответствует нормальному, кроме периода «от 96 месяцев». Он исключен из дальнейшего статистического анализа, так как, исходя из внешнего вида графика (рис. 1), не несет существенных особенностей. Причиной несоответствия нормальному распределению может быть объединение нескольких периодов по стажу. Обращает на себя внимание, что распределение значений ценностного давления субъекта по всей выборке не соответствовало нормальному. Нали-

чие нормального распределения в вышеуказанных группах по стажу указывает на корректность их формирования.

Для проверки предположения о наличии существенных различий между группами, отличающимися между собой по стажу сотрудников, проведен однофакторный дисперсионный анализ (тест Левена). Выявлено наличие значимых различий в выборках ( $p < 0,001$ ,  $F = 2,172$ ) – разделение по указанным периодам стажа работы значимо различает группы по ценностному давлению субъекта. Для определения тех групп, между которыми есть значимые различия, использован t-критерий Стьюдента (табл. 2). Отметим, что группа 1 и группа 2 – условные обозначения сравниваемых групп сотрудников с разным стажем.

Таблица 2

Различия в средних значениях «Ценностного давления» в зависимости от стажа работы по t-критерию Стьюдента

| Сравниваемые группы, отличающиеся по стажу, в месяцах |                     | Среднее значение ЦДС ( $\bar{x}_{цдс}$ ) |          | Значение коэффициента t-Стьюдента |
|---|---------------------|--|----------|-----------------------------------|
| Группа 1  | Группа 2            | Группа 1                                 | Группа 2 |                                   |
| От 0 до 1 месяца                                      | От 2 до 5 месяцев   | 19,14                                    | 22,79    | 2,760**                           |
|   | От 6 до 8 месяцев   |  | 21,82    | 2,099*                            |
|   | От 9 до 11 месяцев  |  | 24,59    | 3,704***                          |
|   | От 24 до 29 месяцев |  | 22,41    | 2,272*                            |
|   | От 30 до 35 месяцев |  | 23,13    | 2,311*                            |
|   | От 36 до 41 месяца  |  | 21,84    | 2,037*                            |
|   | От 42 до 47 месяцев |  | 21,90    | 2,011*                            |
|   | От 48 до 53 месяца  |  | 21,91    | 2,345*                            |
| От 60 до 65 месяцев                                   | 22,29               | 1,997*                                   |          |                                   |
| От 2 до 5 месяцев                                     | От 12 до 17 месяцев | 22,79                                    | 20,07    | 2,263*                            |
| От 9 до 11 месяцев                                    | От 12 до 17 месяцев | 24,59                                    | 20,07    | 3,177***                          |
|   | От 18 до 23 месяцев |  | 20,77    | 2,998**                           |
|   | От 48 до 53 месяцев |  | 21,91    | 2,044*                            |
|   | От 66 до 71 месяца  |  | 21,12    | 2,167*                            |
|   | От 84 до 89 месяцев |  | 20,57    | 2,802**                           |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

По внешнему виду графика (рис. 1), зависимость ценностного давления субъекта от стажа имеет неравномерный (колебательный) характер с постепенным затуханием колебаний и общим трендом к значению, несколько выше начального.



Можно предположить, что ценностное давление субъекта является динамическим показателем, отражающим постепенную подстройку (адаптацию) к требованиям организации. Сотрудник как бы подбирает ту иерархию ценностей как руководящих принципов поведения в данной организации. Если этот «подбор» оказывается «излишним», тогда ценностное давление субъекта повышается; если он оказывается «недостаточным» – понижается. Такое колебание происходит до установления «оптимального» уровня ценностного давления субъекта. Условно оно стабилизируется после 18 месяцев работы (полтора года стажа), когда уже не наблюдается значимых различий в средних значениях по t-критерию Стьюдента со следующими периодами (табл. 2). Хотя можно еще наблюдать повышения значений в период 30–35 месяцев, 60–65 месяцев и 72–77 месяцев. Это могут быть периоды «кадрового риска», когда сотрудники могут принимать решение об увольнении. Феномен подобного изменения значений ценностного давления в процессе адаптации сотрудника в новой организации может быть определен как «ценностная адаптация».

Полученные результаты, представленные в табл. 2, подтверждают указанные выше выводы. В начале работы в компании (от 0 до 1 месяцев) сотрудники имеют наименьшее значение ценностного давления субъекта. По мере включения в новую деятельность в новом коллективе наблюдается постепенный рост ценностного давления субъекта (от 2 до 5 месяцев), а затем его небольшой спад (от 6 до 8 месяцев) – здесь происходит некоторое расслабление после испытательного срока, также уходят сотрудники, не прошедшие испытательный срок. Далее происходит резкий скачок ценностного давления субъекта (от 9 до 11 месяцев) до максимального значения. Возможно, в данном случае происходит переход сотрудника из категории «новичков» в полноценные работники, профессиональный коллектив повышает свои требования к качеству его профессиональной деятельности, т. е. к тем приоритетам (ценностям), которыми он руководствуется в ней. Если сотрудник справляется с требованиями организации, наступает период «максимального расслабления» (от 12 до 17 месяцев) – максимального снижения ценностного давления субъекта. Сотрудник достаточно профессионален, чтобы выполнять поставленные задачи и знает, какие нормы и ценности важны в коллективе.

Таким образом, подтверждена первая эмпирическая гипотеза о том, что в первый год работы ценностное давление субъекта у сотрудников проявляется наиболее ярко, а затем приходит к «оптимальному» диапазону. Наблюдаются периоды роста и спада ценностного давления субъекта, но уже не такие значительные, как в первый год работы.

Для решения **четвертной задачи** о выявлении особенностей ценностного давления субъекта в зависимости от возраста исключим из анализа группы сотрудников в зависимости от стажа, по которым было выявлено различие с другими группами. Таким образом, в выборке останутся сотрудники со стажем от 12 месяцев. Для получения объема выборки по каждому возрастным периодам не менее 30 человек ближайшие возраста объединялись при условии незначительного изменения среднего значения ценностного давления субъекта. Из дальнейшего анализа исключим возраст от 18 лет до 21 года в силу недостаточности объема выборки. Данный возраст нельзя объединить со следующим (22 или 23 года) из-за явных различий в средних значениях. Распределение выборки представлено в табл. 3, графически изменение среднего значения ценностного давления субъектов – на рис. 2.

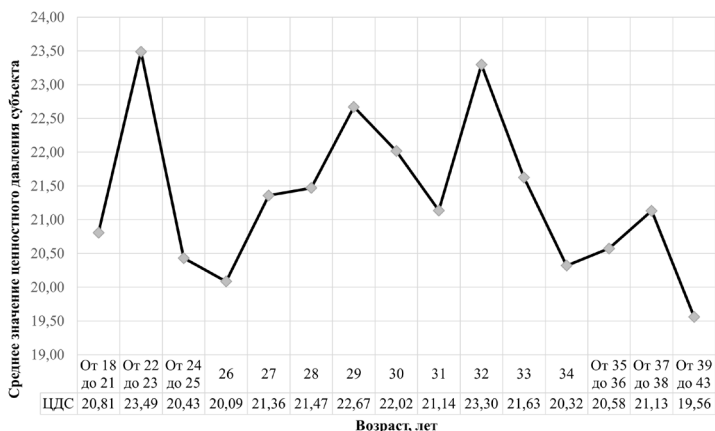


Рис. 2. Среднее значение ценностного давления субъекта в зависимости от возраста

Таблица 3

Распределение сотрудников по группам в зависимости от возраста и средние значения ценностного давления субъекта (стаж работы не менее 12 месяцев)

| Возраст          | Кол-во | $\bar{X}_{цдс}$ | Возраст | Кол-во | $\bar{X}_{цдс}$ | Возраст         | Кол-во | $\bar{X}_{цдс}$ |
|------------------|--------|-----------------|---------|--------|-----------------|-----------------|--------|-----------------|
| От 18 до 21 года | 21     | 20,81           | 28 лет  | 51     | 21,47           | 33 года         | 59     | 21,63           |
| От 22 до 23 лет  | 45     | 23,49           | 29 лет  | 61     | 22,67           | 34 года         | 50     | 20,32           |
| От 24 до 25 лет  | 51     | 20,43           | 30 лет  | 55     | 22,02           | От 35 до 36 лет | 40     | 20,58           |
| 26 лет           | 35     | 20,09           | 31 год  | 44     | 21,14           | От 37 до 38 лет | 30     | 21,13           |
| 27 лет           | 39     | 21,36           | 32 года | 54     | 23,30           | От 39 до 43 лет | 48     | 19,56           |

По критерию Колмогорова-Смирнова распределение значений ценностного давления субъекта в каждой возрастной группе является нормальными, что также указывает на корректность их формирования.

Однофакторный дисперсионный анализ (тест Левена) не выявил значимых различий в выборках ( $F = 0,80$ ), т. е. возраст не является значимым фактором изменчивости ценностного давления субъекта. При этом могут быть различия между отдельными возрастными группами. Для определения этих групп использован  $t$ -критерий Стьюдента (табл. 4).

Таблица 4

Значимые различия в средних значениях ценностного давления субъекта в зависимости от возраста по  $t$ -критерию Стьюдента

| Возраст         |                 | $\bar{X}_{цдс}$ |          | Коэффициент $t$ -Стьюдента |
|-----------------|-----------------|-----------------|----------|----------------------------|
| Группа 1        | Группа 2        | Группа 1        | Группа 2 |                            |
| От 22 до 23 лет | От 24 до 25 лет | 23,49           | 20,43    | 2,337*                     |
|                 | 26 лет          |                 | 20,09    | 2,341*                     |
|                 | 34 года         |                 | 20,32    | 2,525*                     |
|                 | От 35 до 36 лет |                 | 20,58    | 2,140*                     |
|                 | От 39 до 43 лет |                 | 19,56    | 3,254**                    |
| От 24 до 25 лет | 32 года         | 20,43           | 23,30    | 1,985*                     |
| 29 лет          | От 39 до 43 лет | 22,67           | 19,56    | 2,537*                     |
| 32 года         | От 35 до 36 лет | 23,30           | 20,58    | 2,114*                     |
|                 | От 39 до 43 лет |                 | 19,56    | 2,700**                    |

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Исходя из полученных результатов, наблюдаются пиковые значения среднего значения ценностного давления

субъекта в возрасте 22–23 года, 29 лет и 32 года. При этом, судя по графику (рис. 2), это не резкие скачки, а постепенный рост значений. Полученные пики частично совпадают с пересечением периодов, предложенных В. И. Слободчиковым, Г. А. Цукерманом [14]. Период 22–23 года – завершение «кризиса юности» и переход к «молодости», окончание ВУЗа и начало профессионального пути. 29 лет – переход от «молодости» к «кризису молодости». 32 года – начало «взрослости». «Кризис взрослости» (39–45 лет) – не находит своего отражения в полученных результатах, что может быть связано со слабой дифференцированностью данной возрастной группы.

Если рассматривать период 22–23 года как цикл с максимальным средним значением ценностного давления субъекта, то, исходя из данных в табл. 4, значительный спад ценностного давления субъекта происходит на этапе 24–26 лет, а потом от 27 до 33 лет присутствует повышенный уровень. Обращает на себя внимание тот факт, что этот период полностью совпадает с «кризисом молодости», когда человеку важно отделить свои оценки от оценок окружающих и стать ответственным за самость и решение вопросов самореализации.

Поскольку в исходной выборке было значительно больше женщин, чем мужчин, дополнительно проверим отсутствие/наличие значимых различий в значениях ценностного давления субъекта между полами. Для этого случайным образом сформирована выборка мужчин и женщин по 85 человек, при этом стаж которых составляет не менее 12 месяцев, возраст не менее 21 года. Средние значения возраста, стажа и ценностного давления субъекта у мужчин – 30,61 лет, 52,80 месяцев и 20,19; женщин – 30,74 лет, 50,58 месяцев и 21,68. По критерию Колмогорова-Смирнова распределение возраста, стажа и значений ценностного давления субъекта в каждой из двух групп соответствует нормальному. По *t*-критерию Стьюдента различий в данных показателях не выявлено.

### **Обсуждения и выводы**

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Уточнено понятие «ценностное давление», предложенное В. Н. Карандашевым. «Ценностное давление субъекта» – давле-

ние конфликта ценностей субъекта, степень рассогласованности идеалов, убеждений и представлений личности о необходимом поведении в социуме, приводящая к чувствам неопределенности, тревоги, беспомощности при принятии решений о выборе цели или действий по ее достижению, а также после данного выбора.

2. Предложен вариант математического расчета ценностного давления субъекта как квазихемминговой метрики: сумма абсолютной разности рангов типов ценностей на уровне нормативных идеалов (уровне личности) и уровне индивидуальных приоритетов (уровне поведения).

3. Существует зависимость ценностного давления субъекта от стажа работы в организации. Значение ценностного давления субъекта по мере роста стажа носят неравномерный (колебательный) характер. При этом наибольший рост значений наблюдается в первый год работы, а наименьшее значение – в период от 12 до 17 месяцев. При стаже в три, пять и шесть лет работы также наблюдается рост ценностного давления субъекта. Таким образом, «новичков» важно сопровождать не только в течение испытательного срока (3 месяца), но и в течение всего первого года работы. Также есть периоды, когда опытные сотрудники могут рассматривать вопросы о смене своей профессиональной деятельности, на что также важно обращать внимание их руководителям и подразделению по работе с персоналом.

4. Возраст в меньшей степени, чем стаж работы в организации, влияет на ценностное давление субъекта. Выделены возрастные периоды максимальных значений ценностного давления субъекта – 22–23 года, 29 лет и 32 года. Отметим также период от 27 до 33 лет, для которого характерен повышенный уровень ценностного давления субъекта. Следовательно, существуют возрастные периоды, когда наиболее ярко проявляются проблемы самоопределения и жизненного выбора в контексте профессиогенеза [8].

5. Отсутствуют значимые различия в показателях ценностного давления субъекта у мужчин и женщин. Следовательно, феномен «ценностного давления субъекта» является универсальным, не зависящим от пола.

Дальнейшие исследования ценностного давления субъекта могут быть связаны: а) с уточнением его изменчивости

в первый год работы в организации, а также в возрастные периоды до 21 года и после 40 лет; б) с выявлением уровней ценностного давления субъекта и изучением их психологического наполнения.

#### Список литературы

1. Гумницкий М. Е. Изучение ценностно-смысловой сферы личности: обзор дидактического инструментария // Цифровая трансформация образования. Актуальные вопросы. Инноватика и эксперимент. Междисциплинарное сетевое взаимодействие: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Москва, 18–21 августа 2020 года. Том Выпуск 2. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. – С. 30–38.
2. Дружилев С. А. Психическая адаптация в новой реальности: феномен, факторы, критерии, индикаторы, вызовы // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8 (100). – С. 82–89. DOI: 10.24158/sPp.2022.8.12.
3. Журавлева Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход. – М.: ИП РАН, 2013. – 524 с.
4. Зеленцова М. Г., Гумницкий Г. Н. О предмете теории ценностей // Вестник Российского философского общества. – 2016. – № 2(78). – С. 88–91.
5. Каган М. С. Теоретические проблемы философии. Избранные труды. Часть 2. – М.: Юрайт, 2020. – 191 с.
6. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
7. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – № 1. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
8. Лубягина А. Ф., Выбойщик И. В. Виды профессионального выбора в контексте жизненного пути и профессиональной деятельности // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы: Сборник материалов научной конференции с международным участием, посвященной 25-летию юбилею факультета психологии, Челябинск, 14–15 сентября 2021 года. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2021. – С. 73–78.
9. Маркина Н. В., Крамская И. Р., Маковецкая Ю. Г. Взаимосвязь профессиональной востребованности педагогов и особенностей их жизненных сценариев в контексте профессиогенеза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 147–155.
10. Махнач А. В., Лактионова А. И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы: коллективная монография. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 290–312.
11. Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
12. Рыльская Е. А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 6–11.
13. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В. А. Ядов, А. А. Семенов, В. В. Водзинская и др. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. – 376 с.
14. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
15. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – 284 с.
16. Толочек В. А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. – 2006. – № 3 (47). – С. 131–146.
17. Толочек В. А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть первая // Организационная психология. – 2021. – Т. 11. – № 4. – С. 110–128.

18. Ценностные основания переживания стресса и адаптации студентов: кросс-культурное исследование / Е. И. Колтунов, В. Г. Грязева-Добшинская, Ю. А. Дмитриева и др. // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 2. – С. 138–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-138-168.
19. Ценностные противоречия как психодиагностические критерии профессиональной компетентности и внутриличностного конфликта / В. М. Голянич, А. Ф. Бондарук, В. А. Шаповал, Т. В. Тулупьева // Экспериментальная психология. – 2018. – Т. 11. – № 3. – С. 120–139. DOI: 10.17759/exPpsy.2018110309.
20. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement / Schwartz S. H., Melech G., Lehmann A. et al. // Journal of Cross-Cultural Psychology, 2001. – Vol. 32. – № 5. – Pp. 519–542.
21. Maddi S. R. The search for meaning // The Nebraska symposium on motivation, 1970. – Pp. 137–186.
22. Rokeach M. The nature of human values. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.
23. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology, 1992. – Vol. 25. – Pp. 1–65.
24. Schwartz S. H. Value properties and behavior: Applying a theory of integrat-ed // The Psychology of Values: The Ontario Symposium, 1996. – Vol. 8. – Pp. 1–24. DOI: 10.4324/9780203773857.

#### References

1. Gumnitskiy, M. E. (2020) Izuchenie tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti: obzor didakticheskogo instrumentariya [The study of the value-sense sphere of the personality: the review of the didactic toolkit]. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya. Aktual'nye voprosy. Innovatika i eksperiment. Mezhdistsiplinarnoe setevoe vzaimodeistvie* [Digital transformation of education. Current issues. Innovation and experiment. Interdisciplinary networking]. Proceeding of the International Conference, Moscow, 18–21 Aug. 2020. Vol 2. Kirov: Mezhdistsiplinarnyye tsentri innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii. Pp. 30–38. (In Russian).
2. Druzhilov, S. A. (2022) Psikhicheskaya adaptatsiya v novoi real'nosti: fenomen, faktory, kriterii, indikatory, vyzovy [Mental adaptation in a new reality: phenomenon, factors, criteria, indicators, challenges]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. Vol. 8 (100). Pp. 82–89. DOI: 10.24158/sPp.2022.8.12. (In Russian).
3. Zhuravleva, N. A. (2013) *Psikhologiya social'nykh izmenenij: dennostnyy podhod* [Psychology of social dynamics]. Moscow: In-t psikhologii RAN. (In Russian).
4. Zelentsova, M. G., Gumnitskiy, G. N. (2016) O predmete teorii tsennostey [About the subject of the theory of values]. *Vestnik Rossiiskogo filosofskogo obshchestva – RPhS Bulletin*. Vol. 2 (78). Pp. 88–91. (In Russian).
5. Kagan, M. S. (2020) *Teoreticheskie problemy filosofii. Izbrannye trudy 2. Chast' 2* [Theoretical problems of philosophy. Selected works. Part 2]. Moscow: Izdatel'stvo Yurait. (In Russian).
6. Karandashev V. N. (2004) *Metodika SHvarca dlya izucheniya dennostey lichnosti: Konceptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).
7. Leontev, D. A. (2002) Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyi potentsial kak osnova samodeterminatsii [Personal in personality: personal potential as the basis of self-determination]. *Scientific notes of the Department of General Psychology of Lomonosov Moscow State University* [Scientific notes of the department of general psychology of Lomonosov Moscow State University]. Moscow: Smysl. Vol. 1. Pp. 56–65. (In Russian).
8. Lubyagina, A. F., Vyboishchik, I. V. (2021) Vidy professional'nogo vybora v kontekste zhiznennogo puti i professional'noi deyatel'nosti [Types of professional choice in the context of life and professional activity]. *Psikhologiya v menyayushchemsya mire: problemy, gipotezy, perspektivy* [Psychology in a changing world: problems, hypotheses, prospects]. Proceedings of the International Conference. Chelyabinsk, 14–15 sep. 2021. Chelyabinsk: Izdatel'skii tsentr YuUrGU, Pp. 73–78. (In Russian).
9. Markina, N. V., Kramskaya, I. R., Makovetskaya, Yu. G. (2017) Vzaimosvyaz' professional'noi vostrebovanosti pedagogov i osobennostey ikh zhiznennykh stsenariyev v konektsye

- [360] professiogeneza [Relationship between the professional writer's needs and the peculiarities of their life scenarios in the professionology concept]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. Vol. 3. Pp. 147–155. (In Russian).
10. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I. (2007) Zhiznesposobnost' podrostka: ponyatie i kontseptsiiya [Adolescents' resilience: the notion and concept]. *Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennye podkhody, problemy, perspektivy* [Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems, prospects]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. Pp. 290–312. (In Russian).
11. Petrovskiy, V. A. (2010) *Chelovek nad situatsiei* [The person above the situation]. Moscow: Smysl. (In Russian).
12. Ryl'skaya, E. A. (2009). Zhiznesposobnost' cheloveka: ponyatie i kontseptual'nye osnovy issledovaniya [Person's resilience: category and conceptual foundations of investigation]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. Vol. 31. Pp. 6–11. (In Russian).
13. Yadov, V. A., Semenov, A. A., Vodzinskaya, V. V. et al. (2013) *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya* [Self-regulation and prediction of social behavior of the individual: Dispositional concept]. Moscow: Tsentr sotsial'nogo prognozirovaniya i marketinga. (In Russian).
14. Slobodchikov, V. I., Tsukerman, G. A. (1996) Integral'naya periodizatsiya obshchego psikhicheskogo razvitiya [Integral periodization of general mental development]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. Vol. 5. Pp. 38–50. (In Russian).
15. Sukhodolskiy, G. V. (2008) *Matematicheskie metody v psikhologii* [Mathematical methods in psychology]. Khar'kov: Izd-vo Gumanitarnyi Tsentr. (In Russian).
16. Tolochek, V. A. (2006) Adaptatsiya sub"ekta k sotsial'noi srede: paradoksy, paradigmy, psikhologicheskie mekhanizmy [Subject's adaptation to the social environment: paradoxes, paradigms, psychological mechanisms]. *Mir psikhologii – The world of psychology*. Vol. 3 (47). Pp 131–146. (In Russian).
17. Tolochek, V. A. (2021) Professional'nyi otbor: paradigmy KhKh i KhKhI stoletii. Chast' pervaya [Professional selection: paradigms of the XX and XXI centuries. Part 1]. *Organizatsionnaya psikhologiya – Organizational psychology*. Vol. 11. 4. Pp. 110–128. (In Russian).
18. Koltunov, E. I., Gryazeva-Dobshinskaya, V. G., Dmitrieva, Ya. A., Markina, N. V., Zhi, J., Naboiichenko, E. S. (2022) Tsennostnye osnovaniya perezhivaniya stressa i adaptatsii studentov: kross-kul'turnoe issledovanie [Value foundations of experiencing stress and adaptation of students: Cross-cultural study]. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. Vol. 24 (2). Pp. 138–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-138-168. (In Russian).
19. Golyanich, V. M., Bondaruk, A. F., Shapoval, V. A., Tulupyeva, T. V. (2018) Tsennostnye protivorechiya kak psikhodiagnosticheskie kriterii professional'noi kompetentnosti i vnutilichnostnogo konflikta [Value contradictions as psychodiagnostic criteria of professional competence and an intrapersonal conflict]. *Ekspierimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*. Vol. 11. No. 3. Pp. 120–139. DOI: 10.17759/exppsy.2018110309. (In Russian).
20. Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A. et al. (2001) Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 32. No. 5. Pp. 519–542.
21. Maddi, S. R. (1970) The search for meaning. The Nebraska symposium on motivation. Pp. 137–186.
22. Rokeach, M. (1973) The nature of human values. New York: Free Press.
23. Schwartz, S. H. (1992) Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*. Vol. 25. N.Y.: Academic Press. Pp. 1–65.
24. Schwartz, S. H. (1996) Value properties and behavior: Applying a theory of integrated. *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*. Vol. 8. Pp. 1–24. DOI: 10.4324/9780203773857.



**Информация об авторе**

**Гумницкий Михаил Ефимович** – независимый исследователь, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–4538–6504, e-mail: gumm@mail.ru

**Information about the author**

**Mikhail E. Gumnitskiy** – Independent researcher, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–4538–6504, e-mail: gumm@mail.ru

Поступила в редакцию: 07.11.2023  
Принята к публикации: 04.12.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 07 November 2023  
Accepted: 04 December 2023  
Published: 29 December 2023

## Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности студентов с различным уровнем автономии

М. Магомедова

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В исследовании в рамках модели развития автономии как высшего уровня саморазвития личности рассматриваются особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности обучающихся вуза с различным уровнем автономии.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 96 студентов Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» возраста 18–23 лет. Использовались диагностические методики на выявление автономии личности, особенностей мотивации, самоактуализации личности, ценностных и смысложизненных ориентаций: Русскоязычный опросник каузальных ориентаций (адап. О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев), Тест экзистенциальных мотиваций (В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин, Я. Д. Лупандина), Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (разраб. Н. Ф. Калиной при участии А. В. Лазукина), Тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций, Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, Опросник определения источников мотивации (Д. Барбуто, Р. Сколл).

**Результаты.** Был проведен корреляционный и сравнительный анализ. Выявлены особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы автономии личности как высшего уровня саморазвития. Автономная личность отличается экзистенциальной исполненностью, стремлением к самоактуализации, высоким уровнем осмысленности жизни.

**Обсуждение и выводы.** Результаты теоретического и эмпирического исследования представлены в виде обобщенного портрета ценностно-смысловой и мотивационной сферы автономной личности. Полученные результаты также составляют основу для дальнейшего исследования автономии личности, в частности личности лидеров-волонтеров.

**Ключевые слова:** автономия, личность, мотивация, мотивационная сфера, особенности, система ценностей, характеристики, ценности, ценностно-смысловая сфера.

**Для цитирования:** Магомедова М. Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности студентов с различным уровнем автономии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 362–381. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_362. EDN: MGBUSV

## Features of the Value-semantic and Motivational Spheres of the Personality of Students With Different Levels of Autonomy

Mariyat Magomedova

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Peterburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the study, within the framework of the model of autonomy development as the highest level of personal self-development, the features of the value-semantic and motivational spheres of personality of university students with different levels of autonomy are considered.

**Materials and methods.** The study involved 96 students of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Leningrad State University named after A. S. Pushkin" aged 18–23 years. Diagnostic methods were used to identify personality autonomy, features of motivation, self-actualization of personality, value and life orientations: "Russian-language questionnaire of causal orientations" (adapted by O. E. Dergacheva, L. Ya. Dorfman, D. A. Leontiev), Test of existential motivations (V. B. Shumsky, E. M. Ukolova, E. N. Osin, Ya. D. Lupandina), Modified questionnaire for the diagnosis of personality self-actualization (developed by N. F. Kalinoy with the participation of A. V. Lazukin), Test of life orientations (D. A. Leontiev), Morphological test of life values (V. F. Sopov, L. V. Karpushina), Sh. Schwartz's Methodology for the study of value orientations, Methods of diagnostics of socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere, Questionnaire for determining the sources of motivation (D. Barbuto, R. Skoll).

**Results.** Correlation and comparative analyses were carried out. The features of the value-semantic and motivational spheres of personal autonomy as the highest level of self-development are revealed. An autonomous personality is distinguished by existential fulfillment, a desire for self-actualization, and a high indicator of the meaningfulness of life.

**Discussion and conclusions.** The results of theoretical and empirical research are presented in the form of a generalized portrait of the value-semantic and motivational spheres of an autonomous personality. The results obtained also form the basis for further research on the autonomy of the individual, in particular the personality of volunteer leaders.

**Key words:** autonomy, personality, motivation, motivational sphere, features, value system, characteristics, values, value-semantic sphere.

**For citation:** Magomedova, M. (2023) Osobennosti tsennostno-smyslovoi i motivatsionnoi sfer lichnosti studentov s razlichnym urovnem avtonomii [Features of the Value-semantic and Motivational Spheres of the Personality of Students With Different Levels of Autonomy]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 362–381. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_362. EDN: MGBUSV

## Введение

Неотъемлемой частью современного этапа развития общества является его индивидуализация. Поэтому в последнее время весьма актуально изучение такого феномена, как автономия.

Считается, что сензитивным периодом развития автономии является возраст подростничества, хотя первые ее проявления можно заметить и у трехлетнего ребенка. Основной же массив исследований проблемы автономии приходится на возрастной период: от подростковости до зрелости.

В своем исследовании мы изучали юношей и девушек возраста 18–23 лет. Согласно классификации, предложенной Б. Г. Ананьевым, интересующий нас возрастной диапазон входит в период ранней зрелости (18–25 лет), на который мы и будем опираться.

Период ранней зрелости – это оптимальный отрезок времени для развития человека в целом, цикл подъема, когда он реализует себя во всех сферах своего бытия. «В период ранней зрелости строится собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности»<sup>1</sup>.

Главными психологическими новообразованиями периода ранней зрелости можно считать самостоятельность, социальную зрелость, социально-профессиональную компетентность, обобщенные способы познавательной и профессиональной деятельности, а также профессиональную социализацию, опыт, профессионально важные качества и профессиональную идентичность.

Таким образом, изучение феномена автономии в период юношеского возраста и возраста ранней зрелости логичен. И можно предположить, что определенные психологические характеристики способствуют формированию автономии личности как высшего уровня саморазвития.

Цель нашего исследования – анализ особенностей ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности студентов с различным уровнем автономии как высшего уровня саморазвития в период юношеского возраста и ранней зрелости.

<sup>1</sup> Психология: учебник (2-е изд.) / под ред. А. А. Крылова. М.: Проспект, 2005. 474 с.

## Обзор литературы

В последние несколько десятков лет возрос интерес к феномену автономии в области психологии. С развитием социума, науки, культуры расширялось, уточнялось, углублялось и содержание понятия «автономия».

Так, в Большом психологическом словаре автономия (в возрастной психологии) определяется как «стадия нравственного развития, характеризующаяся способностью личности самостоятельно создавать или выбирать моральные правила для своей жизни и поведения»<sup>1</sup>.

Популярная психологическая энциклопедия дает другое определение автономии – «независимость к самоопределению на основании собственных убеждений», что находит отражение в независимом от давления окружающих (одного человека, группы лиц или общества в целом) поведении человека<sup>2</sup>.

Согласно авторам теории самодереминации Р. Райану и Э. Деси, автономия («потребность в саморегуляции своих переживаний и действий») – это форма функционирования, связанная с волевыми, конгруэнтными и интегративными чувствами. Отличительной характеристикой автономии как одной из базовых потребностей является такое поведение, которое соответствует истинным интересам, целям, ценностям человека [10, с. 10–11].

Мы в своем исследовании, опираясь на системно-эволюционный подход, рассматриваем автономию как высший уровень развития зрелой личности как самоорганизующейся системы.

В рамках системно-эволюционного подхода личность имеет трехкомпонентную структуру, где развитие начинается от саморегуляции и через самоуправление доходит до уровня саморазвития [2].

По мнению доктора психологических наук М. А. Щукиной, в ходе саморазвития механизмы детерминации смещаются «от социодетерминации к самодетерминации, что проявляется в личностной трансформации от «изменяющейся личности в изменяющемся мире» к «личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир» [3, с. 294].

<sup>1</sup> Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК / под ред. Б. Г. Мещеряковой, акад. В. П. Зинченко, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.academic.ru/6291/%D0%90%D0%92%D0%A2%D0%9E%D0%9D%D0%9C%D0%98%D0%AF> (дата обращения: 23.03.2023).

<sup>2</sup> Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005. С. 10.

Соответственно, автономия как высший уровень саморазвития достигается «через смещение механизмов детерминации от социо- к само-», через переход «от объекта деятельности к субъекту создающей деятельности, основывающейся на своих собственных интересах, ценностях, потребностях, осознающую и принимающую ответственность за свои действия» [8]. Чтобы достичь уровня автономии человеку, необходимо пройти ряд стадий: аморфную (стадия зарождения), стадию «свобода от...», стадию «свободы для...» и дойти до стадии автономии. Достигая этой стадии, человек становится тем, кто сам создает свою жизнь, опираясь на свои убеждения, ценности, потребности, тем самым он может раскрыть свой потенциал, самореализоваться. На уровне автономии человек становится субъектом создающей деятельности [8].

Одними из составляющих зрелой личности являются сформированная система ценностей, смыслов, мотивационная сфера и др.

Рассматривая этапы юношеского возраста и ранней зрелости, одной из задач исследования становится формирование мировоззрения, где психологическим новообразованием выступают ценностные ориентации. И. В. Шаповаленко отмечает, что они отражают сущность человека<sup>1</sup>.

Кроме того, изучаемый возрастной этап – наиболее благоприятный для «формирования ценностных ориентаций как устойчивых свойств личности»<sup>2</sup>.

Формирование личностной системы ценностей – определяющий фактор процесса социализации личности, с помощью которого человек входит в социум как полноправный ее член со всем набором социальных ролей и взаимоотношений.

«Ценностные ориентации – это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Черепанова Л. Г. Личностное становление в юношеском возрасте через участие в волонтерской деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. Т. II. Пермь: Меркурий, 2011. С. 25–28. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/379/> (дата обращения: 23.03.2023).

<sup>2</sup> Ковальская О. С. Ценностные ориентации личности как фактор совладающего поведения (в период ранней юности): Автореферат и диссертация по психологии. Ярославль, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://hauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-tsennostnye-orientatsii-lichnosti-kak-faktor-sovladayuschego-povedeniya-v-period-ranney-yunosti#ixzz6losHt72x> (дата обращения: 06.04.2023).

<sup>3</sup> Барзенок О. А. Формирование ценностных ориентаций в юношеском возрасте. БНТУ, г. Минск. [Электронный ресурс]. URL: [https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/33655/Formirovanie\\_cennostnyh\\_orientacij\\_v\\_yunosheskom\\_vozraste.pdf?sequence=1](https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/33655/Formirovanie_cennostnyh_orientacij_v_yunosheskom_vozraste.pdf?sequence=1) (дата обращения: 06.04.2023).

Ценностные ориентации задают вектор направления и определяют содержание активности личности, ее отношение как к миру, так и к себе и окружающим, создавая и наполняя смыслом деятельность и поведение личности, позиции и роли, а также те выборы, что она делает.

Таким образом, источником системы ценностей каждого отдельного человека (личностные ценности) являются интериоризированные в процессе социализации социальные ценности, приобретающие личностный смысл через опыт, полученный в течение жизни, а также «осмысления собственных переживаний». Вместе с тем благодаря процессу экстериоризации личность взаимодействует с обществом, при котором происходит формирование ее автономности, самостоятельности, целостности [4, с. 91].

Стоит учесть, что единой точки зрения на понимание соотношения между понятиями «ценности» и «смыслы» нет, соответственно, «в своём исследовании мы будем придерживаться точки зрения Д. А. Леонтьева, согласно которой личностные ценности неразрывно связаны со смыслами и производны по отношению к понятию "смысл". Соответственно, изучать мы будем не просто систему ценностей, а именно ценностно-смысловую сферу» [1, с. 176].

Кроме ценностно-смысловой сферы, стоит обратить внимание и на мотивационную составляющую развивающейся личности.

В Кратком психологическом словаре под мотивацией понимается «побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность»<sup>1</sup>.

Доктор психологических наук Т. О. Гордеева, определяет мотивацию как «относительно устойчивое системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения деятельности» [5, с. 38].

Одним из первых, кто начал изучать проблему мотивов в отечественной психологии стал советский физиолог, академик Академии наук СССР А. А. Ухтомский. В своих исследованиях он рассматривал целостное поведение человека. Его

<sup>1</sup> Краткий психологический словарь / авт.-сост. Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС. 1998.

научная деятельность привела к созданию учения о доминанте как двигателе поведения и его вектора<sup>1</sup>.

Д. А. Леонтьев выделял шесть вариантов мотивов поведения: мотив удовлетворения потребностей; мотив реагирования на стимул; мотив «я всегда так делал»; мотив «все так делают», отвечающий нормам, требованиям, ожиданиям социума; мотив «для меня это важно»; мотив свободного выбора [9, с. 186].

Главным отличием теории самодетерминации от других суждений, в основе которых изучение мотивации, является расстановка акцентов на типах и источниках мотивации, оказывающих влияние на качество и динамику поведения. В зависимости от особенностей «развития мотивации у человека формируется индивидуальный локус каузальности», который показывает основу ориентирования поведения человека: собственный автономный выбор (внутренний локус каузальности), внешние условия, пожелания, требования (внешний локус каузальности) или же невозможность достижения нужного результата, что приводит к хаотичным действиям и поступкам (безличный локус каузальности) [6, с. 93].

В ходе экспериментов авторы теории выделяют формы мотиваций: как полностью волевые (в них отражаются ценности, интересы самого человека), так и полностью внешние. Градация, разделяющая все мотивы и используемая авторами – «автономия-контроль». Тем самым «в рамках теории самодетерминации человеческая мотивация рассматривается дифференциально» [10, с. 14, 16].

Таким образом, под ценностями мы понимаем важнейший компонент зрелой личности, определяющий то, что значимо для нее, чем руководствуется она при принятии решений, совершении поступков и выбора. Мотивация – это способность человека достигать своих целей, удовлетворять свои потребности через осуществление какой-либо деятельности, отвечающей своей внутренней системе ценностей, своим интересам, убеждениям.

Соответственно, «мотивы направляют деятельность на конечное состояние, при котором удовлетворяется потребность. В то время как ценностно-смысловая сфера личности задаёт

<sup>1</sup> Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 192 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://mybiblioteka.su/tom2/1-2804.html> (дата обращения: 06.04.2023).



общий вектор не просто развития, а саморазвития личности, определяя при этом приоритетность мотивов в конкретных жизненных ситуациях» [1, с. 176].

### Материалы и методы

Эмпирическое исследование было проведено на базе Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.

В понимании отечественных ученых, автономия личности – «это способность выбирать, основываясь на высших осознанных критериях, определяющаяся гармоничным равновесием свободы и ответственности» [8]. При это не все особенности автономии личности изучены до конца. В нашем исследовании мы изучали ценностно-смысловые и мотивационные характеристики.

Рассматривая автономию как высший уровень саморазвития личности, определим методический аппарат нашего исследования, который включает в себя следующие методики:

– Тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ, В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин, Я. Д. Лупандина), с помощью которого можно дать оценку степени реализации в своей жизни фундаментальных мотиваций, а также степени экзистенциальной исполненности своей жизни<sup>1</sup>.

– Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ, русскоязычная адаптация теста самоактуализации Шострома, разработанного Н. Ф. Калиной при участии А. В. Лазукина), благодаря которому можно выявить уровень самоактуализации личности<sup>2</sup>.

– Тест смысложизненных ориентаций (СЖО, Д. А. Леонтьев), с его помощью можно изучить удовлетворенность самореализацией, результативностью жизни, ее эмоциональной насыщенностью, тем самым можно выявить показатель осмысленности жизни<sup>3</sup>.

– Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ, В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина)<sup>4</sup>. Данная методика предназначена для оценки выраженности основных термальных ценностей в различных сферах жизни человека.

<sup>1</sup> Электронная библиотека студента [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=883922> (дата обращения: 06.11.2022).

<sup>2</sup> Тестотека [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html> (дата обращения: 06.11.2022).

<sup>3</sup> Тестотека [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/16.html> (дата обращения: 06.11.2022).

<sup>4</sup> Психология счастливой жизни [Электронный ресурс]. URL: <https://psycabi.net/testy/453-morfologicheskij-test-zhiznennykh-tsennostej-mtzh-ts-v-f-sopov-l-v-karpushina-diagnostika-zhiznennykh-tsennostej-lichnosti> (дата обращения: 06.11.2022).

– Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций [7]. В нашем исследовании использовались данные из второй части опросника.

– Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина)<sup>1</sup>. Она помогает изучить мотивационно-потребностную сферу личности.

– Опросник определения источников мотивации (Д. Барбуто, Р. Сколл)<sup>2</sup>, который позволяет не только выявить источники, но и составить мотивационную карту личности.

В исследовании приняли участие 96 студентов в возрасте 18–23 лет, из которых 91 девушка и 5 парней.

## Результаты

По результатам психодиагностического обследования проведен **сравнительный анализ**, для которого студенты были разделены на две группы: со сформированной внутренней ориентацией (автономией) и с безличной ориентацией.

Для статистической обработки данных использовался параметрический t-критерий Стьюдента для двух независимых выборок, который позволил оценить существенность различий между двумя выборками.

По итогам сравнительного анализа, представленного в табл. 1, были получены следующие результаты.

Автономная личность отличается экзистенциальной исполненностью (при  $p < 0,001$ ), включающей в себя такие показатели, как фундаментальное доверие (при  $p < 0,001$ ), фундаментальную ценность (при  $p < 0,001$ ), самооценнность (при  $p < 0,001$ ) и смысл жизни (при  $p < 0,001$ ).

Для человека с развитой внутренней ориентацией характерно стремление к самоактуализации (при  $p < 0,001$ ), что выражается в ориентации во времени (при  $p < 0,001$ ), ценностях (при  $p < 0,001$ ), взглядах на природу человека (при  $p < 0,05$ ), потребности в познании (при  $p < 0,01$ ), стремлении к творчеству (при  $p < 0,01$ ), автономности (при  $p < 0,001$ ), спонтанности (при  $p < 0,001$ ), самопонимании (при  $p < 0,001$ ), аутосимпатии (при  $p < 0,001$ ), контактности

<sup>1</sup> Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2001. С. 641–648.

<sup>2</sup> HR-portal [Электронный ресурс]. URL: <https://hr-portal.ru/tool/oprosnik-dlya-opredeleniya-istochnikov-motivacii> (дата обращения: 06.11.2022).

(при  $p < 0,01$ ) и гибкости в общении (при  $p < 0,01$ ). Автономная личность стремится верить в людей, в их возможности. Именно такой взгляд на природу человека позволяет выстраивать искренние и гармоничные отношения, доверять людям, относиться к ним доброжелательно, уважительно. Кроме того, взаимоотношения могут отличаться своей прочностью, полезностью. Автономной молодежи свойственны уверенность в себе, доверие к окружающей действительности, что проявляется в спонтанности, свидетельствующей о том, что самоактуализация приобрела статус образа жизни, а не является просто мечтой.

Таблица 1

Сравнительный анализ особенностей ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности студентов с различным уровнем автономии

| Показатель  | Испытуемые                    |                              | Эмпирическое значение критерия |
|---|-------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
|   | Внутренняя ориентация<br>Mx±m | Безличная ориентация<br>Mx±m |                                |
| Тест экзистенциальных мотиваций                                 |                               |                              |                                |
| Экзистенциальная исполненность                                  | 6,71±0,24                     | 3,88±0,27                    | 7,748 (p<0,001)                |
| Фундаментальное доверие   | 6,37±0,25                     | 4,23±0,26                    | 5,887 (p<0,001)                |
| Фундаментальная ценность  | 6,46±0,20                     | 4,23±0,30                    | 6,078 (p<0,001)                |
| Самоценность  | 6,53±0,20                     | 4,30±0,28                    | 6,376 (p<0,001)                |
| Смысл жизни   | 6,5±0,20                      | 4,26±0,26                    | 6,673 (p<0,001)                |
| Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности |                               |                              |                                |
| Стремление к самоактуализации                                   | 6,62±0,26                     | 3,73±0,33                    | 6,870 (p<0,001)                |
| Ориентация во времени   | 6,03±0,28                     | 4,03±0,37                    | 4,223 (p<0,001)                |
| Ценности  | 5,96±0,29                     | 3,88±0,43                    | 3,950 (p<0,001)                |
| Взгляд на природу человека                                      | 5,71±0,32                     | 4,61±0,41                    | 2,081 (p<0,05)                 |
| Потребность в познании  | 5,37±0,24                     | 4,03±0,42                    | 2,740 (p<0,01)                 |
| Креативность  | 5,53±0,34                     | 4,11±0,33                    | 2,947 (p<0,01)                 |
| Автономность  | 6,12±0,29                     | 4,19±0,36                    | 4,115 (p<0,001)                |
| Спонтанность  | 6,12±0,30                     | 4,26±0,32                    | 4,219 (p<0,001)                |
| Самопонимание   | 6,18±0,27                     | 4,07±0,38                    | 4,439 (p<0,001)                |
| Аутосимпатия  | 6,56±0,26                     | 3,96±0,37                    | 5,698 (p<0,001)                |
| Контактность  | 5,84±0,33                     | 4,46±0,32                    | 2,957 (p<0,01)                 |
| Гибкость в общении  | 5,96±0,24                     | 4,57±0,32                    | 3,430 (p<0,01)                 |
| Тест смысловых ориентаций                                       |                               |                              |                                |
| Показатель осмысленности жизни                                  | 7±0,23                        | 4,84±0,32                    | 5,331 (p<0,001)                |
| Цели жизни  | 6,28±0,18                     | 4,19±0,33                    | 5,455 (p<0,001)                |
| Процесс жизни   | 6,12±0,27                     | 4,23±0,30                    | 4,602 (p<0,001)                |
| Результативность жизни  | 6,28±0,31                     | 4,42±0,31                    | 4,152 (p<0,001)                |

|  |           |           |                 |
|--|-----------|-----------|-----------------|
| Локус контроля-Я   | 6,21±0,15 | 4,19±0,33 | 5,525 (p<0,001) |
| Локус контроля-Жизнь   | 6,43±0,26 | 4,11±0,35 | 5,237 (p<0,001) |
| Методика Ш.Шварца по изучению ценностных ориентаций<br>(уровень индивидуальных приоритетов)              |           |           |                 |
| Гедонизм   | 5,71±0,20 | 4,15±0,24 | 4,914 (p<0,001) |
| Самостоятельность  | 5,5±0,22  | 4,26±0,37 | 2,842 (p<0,01)  |
| Безопасность   | 5,81±0,34 | 4,5±0,37  | 2,598 (p<0,05)  |
| Достижения   | 5,81±0,28 | 4,65±0,36 | 2,518 (p<0,05)  |
| Стимуляция   | 5,71±0,23 | 4,26±0,34 | 3,479 (p<0,001) |
| Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-<br>потребностной сфере |           |           |                 |
| Ориентация на результат  | 5,90±0,18 | 5±0,30    | 2,509 (p<0,05)  |
| Ориентация на труд   | 5,62±0,24 | 4,73±0,22 | 2,684 (p<0,01)  |
| Ориентация на власть   | 5,65±0,24 | 4,73±0,29 | 2,425 (p<0,05)  |
| Опросник определения источников мотивации  |           |           |                 |
| Внутренняя концепция Я   | 6,21±0,29 | 4,42±0,32 | 4,127 (p<0,001) |
| Морфологический тест жизненных ценностей   |           |           |                 |
| Саморазвитие (терминальные ценности)   | 5,71±0,33 | 4,34±0,34 | 2,854 (p<0,01)  |
| Духовное удовлетворение (терминальные ценности)  | 5,90±0,40 | 4,26±0,36 | 2,978 (p<0,01)  |
| Креативность (терминальные ценности)   | 6,46±0,41 | 4,76±0,50 | 2,595 (p<0,05)  |
| Сохранение индивидуальности (терминальные ценности)  | 5,62±0,39 | 4,34±0,35 | 2,418 (p<0,05)  |
| Профессиональная жизнь (жизненные сферы)   | 5,5±0,39  | 4,26±0,36 | 2,292 (p<0,05)  |
| Обучение и образование (жизненные сферы)   | 4,96±0,37 | 3,76±0,44 | 2,057 (p<0,05)  |
| Общественная активность (жизненные сферы)  | 5,34±0,39 | 3,96±0,44 | 2,326 (p<0,05)  |

*Примечание:* Значения в таблице представлены в виде  $Mx \pm m$ , где  $Mx$  – среднее значение показателя по группе,  $m$  – средняя ошибка.

Внутренне ориентированная личность отличается высоким показателем осмысленности жизни (при  $p < 0,001$ ), который включает в себя такие показатели, как цели в жизни (при  $p < 0,001$ ), процесс жизни (при  $p < 0,001$ ), результативность жизни (при  $p < 0,001$ ), локус контроля-Я (при  $p < 0,001$ ), и локус контроля-Жизнь (при  $p < 0,001$ ). Такие люди получают удовольствие «здесь и сейчас», они наслаждаются своей жизнью в настоящем, наполняют ее смыслом, интересом. При этом им присуще ощущение удовлетворенности и пройденной частью своей жизни, понимание ее продуктивности и осмысленности.

На уровне индивидуальных приоритетов для автономной личности характерно наличие таких ценностей, как гедонизм (при  $p < 0,001$ ), самостоятельность (при  $p < 0,01$ ), безопасность (при  $p < 0,05$ ), достижения (при  $p < 0,05$ ) и стимуляция (при  $p < 0,001$ ).

На уровне терминальных ценностей автономную личность отличает наличие таких ценностей, как саморазвитие (при  $p < 0,01$ ), духовное удовлетворение (при  $p < 0,01$ ), креативность (при  $p < 0,05$ ), сохранение индивидуальности (при  $p < 0,05$ ).

В мотивационно-потребностной сфере автономной личности характерными социально-психологическими установками являются: ориентация на результат (при  $p < 0,05$ ), на труд (при  $p < 0,01$ ), на власть (при  $p < 0,05$ ).

Одним из основных источников мотивации для человека с выраженной внутренней ориентацией является внутренняя концепция Я (при  $p < 0,001$ ), проявляющаяся в желании отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей.

Важными жизненными ценностями, отличающими автономную личность от личности с развитой безличной ориентацией, являются профессиональная жизнь (при  $p < 0,05$ ), обучение и образование (при  $p < 0,05$ ), а также общественная активность (при  $p < 0,05$ ). Для таких людей характерно стремление к повышению уровня своего образования, расширению своего кругозора, для них важно получать новые знания, тем самым развиваться и совершенствоваться. Кроме того, для них важны проблемы жизни общества, их общественно-политические убеждения, тем самым автономные личности довольно быстро могут вовлекаться в общественную жизнь, где также могут реализовывать себя и отстаивать свои убеждения.

Таблица 2

Корреляционный анализ особенностей ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности студентов с различным уровнем автономии

| Показатель   | Эмпирическое значение |
|--|-----------------------|
| Тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ)                                    |                       |
| Экзистенциальная исполненность   | 0,298 ( $p < 0,01$ )  |
| ФМ-1 (фундаментальное доверие)   | 0,251 ( $p < 0,05$ )  |
| ФМ-2 (фундаментальная ценность)  | 0,240 ( $p < 0,05$ )  |
| ФМ-3 (самоценность)  | 0,253 ( $p < 0,05$ )  |
| ФМ-4 (смысл жизни)   | 0,283 ( $p < 0,01$ )  |
| Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) |                       |
| Стремление к самоактуализации  | 0,382 ( $p < 0,001$ ) |
| Ориентация во времени  | 0,240 ( $p < 0,05$ )  |
| Ценности   | 0,344 ( $p < 0,001$ ) |

|   |                 |
|---|-----------------|
| Потребность в познании  | 0,298 (p<0,01)  |
| Креативность (стремление к творчеству)  | 0,224 (p<0,05)  |
| Автономность  | 0,287 (p<0,01)  |
| Самопонимание   | 0,249 (p<0,05)  |
| Аутосимпатия  | 0,281 (p<0,01)  |
| Гибкость в общении  | 0,253 (p<0,05)  |
| Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)   |                 |
| Показатель осмысленности жизни  | 0,218 (p<0,05)  |
| Цели в жизни  | 0,269 (p<0,05)  |
| Локус контроля-Я  | 0,273 (p<0,01)  |
| Локус контроля-Жизнь  | 0,238 (p<0,05)  |
| Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций  |                 |
| Гедонизм (уровень индивидуальных приоритетов)   | 0,434 (p<0,001) |
| Универсализм (уровень индивидуальных приоритетов)   | 0,330 (p<0,01)  |
| Самостоятельность (уровень индивидуальных приоритетов)  | 0,341 (p<0,001) |
| Безопасность (уровень индивидуальных приоритетов)   | 0,247 (p<0,05)  |
| Достижения (уровень индивидуальных приоритетов)   | 0,314 (p<0,01)  |
| Стимуляция (уровень индивидуальных приоритетов)   | 0,404 (p<0,001) |
| Методика диагностики социально-психологических установок личности<br>в мотивационно-потребностной сфере |                 |
| Ориентация на результат   | 0,260 (p<0,05)  |
| Ориентация на труд  | 0,238 (p<0,05)  |
| Ориентация на власть  | 0,302 (p<0,01)  |
| Опросник определения источников мотивации   |                 |
| Внутренние процессы   | 0,405 (p<0,001) |
| Внутренняя концепция Я  | 0,437 (p<0,001) |
| Интернализация цели   | 0,307 (p<0,01)  |
| Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)   |                 |
| Духовное удовлетворение (терминальные ценности)   | 0,322 (p<0,01)  |
| Саморазвитие (терминальные ценности)  | 0,268 (p<0,05)  |
| Креативность (терминальные ценности)  | 0,211 (p<0,05)  |
| Материальное положение (терминальные ценности)  | 0,210 (p<0,05)  |
| Сохранение индивидуальности (терминальные ценности)   | 0,226 (p<0,05)  |
| Профессиональная жизнь (жизненные сферы)  | 0,326 (p<0,01)  |
| Увлечения (жизненные сферы)   | 0,243 (p<0,05)  |

По итогам **корреляционного анализа**, представленного в табл. 2, были получены следующие результаты. Выявлена достоверная положительная связь между показателями автономии по методике «РОКО» с показателем экзистенциальной

исполненности (при  $p < 0,01$ ) методики «ТЭМ», которая, согласно концепции А. Лэнгле, может быть исполнена после осуществления фундаментальных мотиваций: фундаментального доверия (при  $p < 0,05$ ), фундаментальной ценности (при  $p < 0,05$ ), самоценности (при  $p < 0,05$ ) и смысла жизни (при  $p < 0,01$ ), с которыми также установлена достоверная положительная связь. Основа экзистенциальных мотиваций представлена способностью человека принимать свободные решения.

Положительная достоверная связь установлена между показателями автономии с показателем стремления к самоактуализации (при  $p < 0,001$ ) методики «САМОАЛ». Данное стремление проявляется в таких показателях, как ориентация во времени (при  $p < 0,05$ ), ценности (при  $p < 0,001$ ), потребности в познании (при  $p < 0,01$ ), стремление к творчеству (при  $p < 0,05$ ), автономность (при  $p < 0,01$ ), самопонимание (при  $p < 0,05$ ), аутосимпатия (при  $p < 0,01$ ) и гибкость в общении (при  $p < 0,05$ ), с которыми также установлена положительная достоверная связь. Для таких людей характерно понимание ценности жизни «здесь и теперь» (шкала ориентации во времени.) Они наслаждаются настоящим без сравнений или сожалений о прошлом и без обесценивания будущего. Для автономной личности характерно разделение ценностей самоактуализирующей личности (шкала ценности) таких, как истина, добро, целостность, совершенство, самодостаточность, справедливость и др., что ведет к построению гармоничной жизни и здоровым отношениям с социумом. Для такого человека присуща открытость новым впечатлениям (шкала потребности в познании). Стоит отметить, что интерес и жажда нового бескорыстны и прямо не связаны с удовлетворением каких-либо потребностей. Согласно А. Маслоу, такое познание эффективнее, потому что «его процесс не искажается желаниями и влечениями»<sup>1</sup>. Креативность позволяет творчески относиться к собственной жизни. По мнению большинства психологов-гуманистов, одним из значимых критериев психически здоровой личности, целостной и полной является автономность. Автономная личность характеризуется чувствительностью к собственным желаниям и потребностям (самопонимание). Она свободна от различных

<sup>1</sup> Тестотека [Электронный ресурс]. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html> (дата обращения: 06.11.2022).

психологических защит, которые способствуют отделению личности от своей сущности. Для автономной личности свойственна аутосимпатия как хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, которая является основой адекватной самооценки. Автономная личность склонна выстраивать настоящие взаимоотношения с окружающими (гибкость в общении). Для нее характерна способность к самораскрытию. Такие люди направлены на личностное общение.

Положительная достоверная связь установлена между показателями автономии с показателями осмысленности жизни (при  $p < 0,05$ ), цели в жизни (при  $p < 0,05$ ), локус контроля-Я (при  $p < 0,01$ ), локус контроля-жизнь (при  $p < 0,05$ ) методики «СЖО» как необходимого условия для ее развития. Для таких людей характерно наличие цели в жизни, благодаря чему жизнь становится осмысленной, имеет направленность и временную перспективу. Для автономной личности характерно понимание того, что именно она (а не кто-то другой) является хозяином собственной жизни. Автономная личность предстает как сильная личность, которая отличается достаточной свободой выбора для построения своей жизни согласно собственным целям, потребностям, представлениям. Кроме того, автономная личность управляет своей жизнью, контролирует ее, свободно принимает решения и воплощает их в жизнь.

Положительная достоверная связь установлена между показателями автономии с показателями уровня индивидуальных приоритетов «гедонизм» (при  $p < 0,001$ ), «стимуляция» (при  $p < 0,001$ ), «достижение» (при  $p < 0,01$ ), «универсализм» (при  $p < 0,01$ ), «самостоятельность» (при  $p < 0,001$ ), «безопасность» (при  $p < 0,05$ ) методики «Ш.Шварца по изучению ценностных ориентаций». Это свидетельствует о том, что для представителей с выраженной автономией характерно фокусироваться на получении чувственного удовольствия и наслаждения, а также стремлении к новизне и глубоким переживаниям. Для них также характерно достижение личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы. Им свойственна неординарность, независимость мышления, выбора действий, творческий и исследовательский характер деятельности. Не менее значимо



ценностью для автономной личности является безопасность как для окружающих, так и для себя, гармония, стабильность социума и взаимоотношений.

Положительная достоверная связь установлена между показателями автономии с показателями ориентация на результат (при  $p < 0,05$ ), ориентация на труд (при  $p < 0,05$ ) и ориентация на власть (при  $p < 0,01$ ) Методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. Таким образом, для молодежи, обладающей автономией, характерна установка на результат. Такие люди направляют свою деятельность на достижение результата, не обращая внимание ни на какие трудности, помехи. Им свойственна установка на труд, когда труд сам по себе приносит радость и удовольствие. Кроме того, для автономной молодежи важно контролировать других, оказывать на них влияние. При благоприятных условиях они становятся хорошими руководителями.

Положительная достоверная связь установлена между показателями автономии с такими показателями, как внутренние процессы (при  $p < 0,001$ ), внутренняя концепция Я (при  $p < 0,001$ ), интернализация цели (при  $p < 0,01$ ) Опросника определения источников мотивации. Это свидетельствует о том, что автономная личность получает удовольствие и наслаждается процессом деятельности, отличается желанием отвечать собственным стандартам черт, компетентности и ценностей, а также стремится к достижениям целей, которые соответствуют интернализированным ценностям.

Положительная достоверная связь установлена между показателями автономии с показателями таких терминальных ценностей, как саморазвитие (при  $p < 0,05$ ), духовное удовлетворение (при  $p < 0,01$ ), креативность (при  $p < 0,05$ ), материальное положение (при  $p < 0,05$ ), сохранение индивидуальности (при  $p < 0,05$ ) методики МТЖЦ.

Для автономной личности важно получать реальную (честную) информацию о себе, своих способностях и талантах, особенностях своего характера. Для нее характерно самосовершенствование как наиболее полная реализация себя и своего потенциала в жизни, что является необходимым для саморазвивающейся автономной личности. Они отличаются

более серьезным отношением к своим обязанностям, компетентностью, требовательностью к себе и своим действиям.

Человек с развитой автономией стремится к духовному удовлетворению во всех сферах своей жизни. Зачастую для таких людей важно делать то, что им интересно, что внутренне их удовлетворяет.

Креативность (творческие возможности, потенциал) важен для автономной личности, для которой характерно разнообразие в жизни, изобретательность, увлеченность даже в самых повседневных ситуациях.

Автономная личность стремится к более высокому уровню своего достатка в материальном плане. Довольно часто хорошее материальное благосостояние становится фундаментом, на котором развивается чувство собственной значимости, а также повышается самооценка.

Автономная личность отличается своим стремлением к независимости. Для них важно сохранение уникальности своей личности, взглядов, убеждений. Кроме того, они редко попадают под влияние массы.

Таким образом, установлена достоверная положительная связь между показателями автономии с показателями жизненных сфер – профессиональная жизнь (при  $p < 0,01$ ) и увлечения (при  $p < 0,05$ ) методики МТЖЦ. Высокое значение для автономной личности имеет его профессиональная деятельность. Такие люди отдаются работе полностью, включаются в решение всех рабочих вопросов и проблем. Кроме того, важным и значимым для них являются их увлечения. Им они готовы посвящать свое свободное время, тем самым делая свою жизнь полноценной и насыщенной.

### **Обсуждение и выводы**

Результаты теоретического и эмпирического исследования представлены в виде обобщенного портрета ценностно-смысловой и мотивационной сферы автономной личности

Для автономной личности характерна экзистенциальная исполненность, описывающая качество жизни человека. Этот показатель свидетельствует о наличии смысла в жизни человека, внутреннем согласии, а также соответствии его сущности тем поступкам, действиям, что он совершает.

Автономная личность стремится к самоактуализации, для нее не только важно в полной мере выявить и развить свой потенциал, свои личностные возможности, но и реализовать их в жизни.

Так называемыми источниками смысла жизни автономной личности являются три ее составляющие – цель, процесс и результат. Для нее присуще находить эти источники во всех трех временных измерениях – прошлом (результат), настоящем (процесс) и будущем (цель). Кроме того, автономной личности свойственно быть хозяином своей жизни, уметь ею управлять и выстраивать ее в соответствии со своими целями, интересами, ценностями и т. д.

Для автономной личности характерно сохранение индивидуальности, внутренняя концепция Я, локус контроля-Я, локус контроля-Жизнь – то, что позволяет ей выстраивать свою жизнь, согласно своим внутренним убеждениям, ценностям, интересам. Быть хозяином своей жизни и наслаждаться ею.

Данное исследование будет продолжено изучением автономии личности лидеров-волонтеров.

#### Список литературы

1. Белов В. В., Попинако Е. А. Динамика характеристик ценностно-мотивационной сферы сотрудников органов внутренних дел с разным уровнем личностного адаптационного потенциала в процессе профессионального обучения // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2020. – № 4 (88). – С. 174–182. DOI: 10.35750/2071–8284–2020–4–174–182. EDN: CEFYXE.
2. Белов В. В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – № 4. – 2017. – С. 43–57.
3. Белов В. В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царско-сельские чтения сб. материалов международной научной конференции. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 292–296.
4. Белов В. В., Лаврищева А. В. Теоретические аспекты исследования развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней зрелости // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 4. – С. 88–98.
5. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38–53.
6. Дергачева О. Е., Дорфман Л. Я., Леонтьев Д. А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2008. – № 3. – С. 91–106.
7. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
8. Магомедова М. Феномен автономии личности в возрастной психологии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 112–131.

9. Серова Е. А. Теоретические подходы к исследованию волонтерства как общественного движения в российском обществе // Современное российское общество: социально-политические тренды и вызовы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 20 декабря 2019 года / под общ. ред. Т. С. Акоповой. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2019. – С. 183–189.

10. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Press. – 2017. – 756 с.

## References

1. Belov, V. V., Popinako, E. A. (2020) Dinamika kharakteristik tsennostno-motivatsionnoy sfery sotrudnikov organov vnutrennikh del s raznym urovнем lichnostnogo adaptatsionnogo potentsiala v protsesse professionalnogo obucheniya [Dynamics of the characteristics of the value-motivational sphere of employees of internal affairs bodies with different levels of personal adaptive potential in the process of vocational training]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 4 (88). Pp. 174–182. DOI: 10.35750/2071–8284–2020–4–174–182. (In Russian). EDN: CEFYXE

2. Belov, V. V. (2017) Kontseptsiya lichnosti v akmeologii liderstva: sistemno-evolyutsionnyy podkhod [The concept of personality in the acmeology of leadership: system-evolutionary approach]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University journal*. No. 4. Pp. 43–57. (In Russian).

3. Belov, V. V. (2017) *Problema razvitiya lichnosti v akmeologii liderstva* [The problem of personality development in the acmeology of leadership]. Collection of materials of the international scientific conference XXI Tsarskoye Selo readings. St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. Pp. 292–296. (In Russian).

4. Belov, V. V. Lavrishcheva, A. V. (2019) Teoreticheskie aspekty issledovaniya razvitiya tsennostno-smyslovoy sfery v period ranney i sredney vzroslosti [Theoretical aspects of the study of the development of the value-semantic sphere in the period of early and middle adulthood]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University journal*. No. 4. Pp. 88–98. (In Russian).

5. Gordeeva, T. O. (2016) Motivatsiya: novye podkhody, diagnostika, prakticheskie rekomendatsii [Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations]. *Sibirskiy psixologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No. 62. Pp. 38–53. (In Russian).

6. Dergacheva, O. E., Dorfman, L. Ya., Leontiev, D. A. (2008) Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika kauzalnykh orientatsiy [Russian-language adaptation of the questionnaire of causal orientations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of the Moscow University*. Episode 14: Psychology. No. 3. Pp. 91–106. (In Russian).

7. Karandashev, V. N. (2004) Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. St. Petersburg: Speech. (In Russian).

8. Magomedova, M. (2022) Fenomen avtonomii lichnosti v vozzrastnoy psikhologii [The phenomenon of personality autonomy in age psychology]. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University journal*. No. 2. Pp. 112–131. (In Russian).

9. Serova, E. A. (2019) Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu volonterstva kak obshchestvennogo dvizheniya v rossiyskom obshchestve [Theoretical approaches to the study of volunteerism as a social movement in Russian society]. *Sovremennoe rossiyskoe obshchestvo: sotsialno-politicheskie trendy i vyzovy* [Modern Russian Society: Socio-Political Trends and Challenges]. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Yaroslavl, December 20, 2019 / Under the general editorship of T. S. Akopova. Yaroslavl: Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. Pp. 183–189. (In Russian).

10. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Press.

### Информация об авторе

**Мариат Магомедова** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–5279–176X, e-mail: marijat\_m@mail.ru

### Information about the author

**Mariyat Magomedova** – Graduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–5279–176X, e-mail: marijat\_m@mail.ru

Поступила в редакцию: 10.10.2023  
Принята к публикации: 07.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 10 October 2023  
Accepted: 07 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Особенности временной перспективы обучающихся вуза

А. А. Сидорова, Д. В. Пинчук

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** Отношение к своему прошлому, настоящему и будущему играет важную роль в формировании поведения; кроме того, расширение временной перспективы происходит в ходе психического развития. Можно предположить, что этот процесс будет особенно заметен в рамках профессиональной подготовки, становления будущего профессионала. Но несмотря на очевидную важность, проблема временной перспективы до сих пор недостаточно изучена, что подчеркивает актуальность исследования.

**Материалы и методы.** Исследование проводилось в 2022 г. Общая выборка состояла из 99 обучающихся психологического факультета (студенты I и II курсов по направлениям бакалавриата 37.03.01 Психология и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, специальности 37.05.01 Клиническая психология) Были проведены следующие методики: опросник «Временная перспектива, ZTP1» (Дж. Зимбардо, А. Гонзалес), тест «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д.А. Леонтьева), МЛО «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин).

**Результаты.** В ходе исследования были проанализированы результаты проведения методик, указывающих на тип временной перспективы. Далее выборка была поделена по МЛО «Адаптивность», студентов с высоким и низким личностным адаптационным потенциалом сравнили по результатам методики, характеризующих временную перспективу. Кроме того, был проведен корреляционный анализ между показателем, характеризующим личностный адаптационный потенциал, и показателями методик «Временная перспектива» и «Смысложизненные ориентации».

**Обсуждение и выводы.** Результаты опроса «Временная перспектива» показали, что обучающиеся первых курсов в большинстве своем не обладают ярко выраженной временной перспективой, более 50 % респондентов оценили разные типы временных перспектив как средние. А по результатам методики «Смысложизненные ориентации» обследуемые в основном получили высокие и средние баллы (более 75 % если суммировать респондентов с высокими и средними результатами). При сравнении временной перспективы обучающихся с высоким и низким адаптационным потенциалом было выявлено, что обучающиеся с высоким личностным адаптационным потенциалом оценивают свое прошлое, настоящее и будущее достоверно положительнее, также можно отметить, что они считают себя творцами своей жизни. Полученные результаты были подтверждены выявленными взаимосвязями между показателем личностного адаптационного потенциала и значениями, характеризующими временную перспективу.

**Ключевые слова:** временная перспектива, личностный адаптационный потенциал, негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, будущее.

**Для цитирования:** Сидорова А. А., Пинчук Д. В. Особенности временной перспективы обучающихся вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 382–398. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_382. EDN: NBLIXH

## Features of the Time Perspective of University Students

Alexandra A. Sidorova, Dmitry V. Pinchuk

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Peterburg, Russian Federation*

**Introduction.** The attitude towards one's past, present, and future plays an important role in shaping behavior; In addition, the expansion of time perspective occurs during mental development; it can be assumed that this process will be especially noticeable within the framework of professional training, the formation of a future professional. But despite its obvious importance, the problem of time perspective has still not been sufficiently studied, which emphasizes the relevance of the study.

**Materials and methods.** The study was conducted in 2022. The total sample consisted of 99 students of the Faculty of Psychology (students of the I and II years in undergraduate majors 37.03.01 Psychology and 44.03.02 Psychological and Pedagogical Education, specialties 37.05.01 Clinical Psychology) The following methods were carried out: the questionnaire "Time Perspective, ZTPI" (J. Zimbardo, A. Gonzales), test "Meaningful orientations in life" (adapted by D. A. Leontyev), MLO "Adaptability" (A. G. Maklakov, S. V. Chermynin).

**Results.** During the study, the results of techniques indicating the type of time perspective were analyzed. Next, the sample was divided according to the MLO "Adaptability"; students with high and low personal adaptation potential were compared according to the results of methods characterizing the time perspective. In addition, a correlation analysis was carried out between the indicator characterizing personal adaptation potential and the indicators of the "Time Perspective" and "Meaning in Life Orientations" methods.

**Discussion and conclusions.** According to the results of the "Time Perspective" questionnaire, junior students for the most part do not have a clearly defined time perspective; more than 50 % of respondents rated different types of time perspectives as average. And according to the results of the "Meaningful Orientations in Life" methodology, the respondents mainly received high and average scores (more than 75 % if we sum up respondents with high and average results). When comparing the time perspective of students with high and low adaptive potential, it was revealed that students with high personal adaptation potential evaluate their past, present and future significantly more positively; it can also be noted that they consider themselves the creators of their lives. The results obtained were confirmed by the identified relationships between the indicator of personal adaptive potential and the values characterizing the time perspective.

**Key words:** time perspective, personal adaptation potential, negative past, positive past, fatalistic present, hedonistic present, future.

**For citation:** Sidorova, A. A., Pinchuk, D. V. (2023) Osobennosti vremennoy perspektivy` obuchayush-hixsya vuza [Features of the Time Perspective of University Students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 382–398. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_382. EDN: NBLIXH

## Введение

Проблема временной перспективы в современном мире становится все более актуальной. Представление человека о причинно-следственных связях между прошлым, настоящим и будущим является важнейшим компонентом субъективной картины его жизненного пути. К. Левин подчеркивал, что поведение человека, его эмоциональное состояние часто связано не только с настоящим моментом, но и с переживаниями прошлого, а зачастую со страхами и надеждами в отношении будущего [5]. Временную перспективу можно рассматривать как временную глубину, временное измерение жизненного мира. Отсутствие временной перспективы приведет к изменению поведения, жизнь человека станет бесцельной, лишённой перспектив, такое «полевое» поведение наблюдается, например, у маленьких детей, умственно отсталых и др. Оно проявляется и у здоровых людей в ситуации мотивационной неопределенности. Исследователи отмечают, что расширение временной перспективы происходит в ходе психического развития человека, подобные изменения особенно заметны в подростковом возрасте. Но особый интерес представляет развитие временной перспективы у студентов. Студенческий возраст можно рассматривать как переходный период от созревания к зрелости, как кризис становления, именно в этот период происходит развитие временной перспективы [18]. Если рассматривать периодизации развития, то студенческий возраст разными авторами назван поздним подростковым возрастом, юношеским возрастом, ранней зрелостью [17]. К тому же именно в этот период происходит овладение будущей профессией, в связи с чем рассмотрение временной перспективы у обучающихся вуза кажется особенно актуальным.

Несмотря на важность рассмотрения временной перспективы, на данный момент отмечается недостаточная изученность этого феномена.

Исходя из актуальности темы, мы провели эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение особенностей временной перспективы обучающихся вуза. Объектом исследования выступили обучающиеся факультета психологии; предметом – временная перспектива обучающихся.



Была выдвинута следующая гипотеза: обучающиеся младших курсов в большинстве своем отличаются неярко выраженной временной перспективой, то есть значение по шкалам, характеризующим отношение к будущему, прошлому, настоящему среднее. Вместе с тем студенты с высоким личностным адаптационным потенциалом отличаются более позитивной временной перспективой, а именно позитивным восприятием своего будущего, настоящего (рассмотрение как эмоционально насыщенного, интересного, как гедонистическое настоящее) и прошлого.

### **Обзор литературы**

Понятие «временной перспективы» было введено после публикации Л. Франка при описании «жизненного пространства» в 1939 году [20]. Проблему временной перспективы освещал в своих работах К. Левин [5], в том числе рассматривал влияние когнитивной деятельности и эмоций в отношении прошлого и будущего, его отражение на настоящем, а также на будущем. П. Фресс говорил о «временном кругозоре», сопоставляя его с понятием временной перспективы, определил, как интегративную характеристику развития временных представлений и временных отношений личности, формирующихся в процессе жизнедеятельности в социуме. П. Фресс считал, что временная перспектива будет развиваться при условии осознаваемого представления человека о своём будущем при полном понимании того, что оно зависит лишь от его собственной деятельности [15].

Ж. Р. Нюттен отметил два основных аспекта в изучении временной перспективы [11]:

- 1) объектный – аспект содержательного понимания, который состоит из ментально репрезентированных объектов, локализованных в различных временных периодах;
- 2) темпоральный – аспект, заключающийся в измерении протяжённости временной перспективы, а также её структуры и насыщенности: субъект с протяжённой временной перспективой способен на постановку отдалённых целей и выработку долгосрочных поведенческих проектов, а субъект с короткой временной перспективой – нет.

В. Ленс выделил два аспекта временной перспективы [12]:

- 1) когнитивный – способность предвосхищать не только непосредственные, но и отсроченные последствия;

2) динамический – способность приписывать высокую ценность и значимость отдельным целям.

Де Фолдер и Лене выяснили, что у людей с протяжённой перспективой будущего цели не только разнообразные и отдалённые, но и реалистичные, сохраняющие своё влияние длительное время [11].

Н. Н. Толстых рассматривала временную перспективу как проекцию мотивационной сферы человека, включающую в себя планы, стремления, проекты, опасения, а также притязания, связанные с прошлым, настоящим и отдалённым будущим [13].

По мнению О. В. Лукьянова, человек живет в более сложном временном измерении, чем измерения периодов времени, человек живет в «целостности длительности и переходности», «времени времен» [6]. В связи с такой точкой зрения необходимо рассмотреть принцип транстемпоральности, который предполагает понимание психологических процессов не только как движения в соответствии с длительностью, «ходом» времени, бытия человека во времени, но и как специфического процесса становления человека в полноте временных сфер (типов темпоральностей)» [7]. Причем О. В. Лукьянов выделил шесть «горизонтов времени», в которых происходит становление человека: танатос (целостность); эрос (творческое взаимодействие); кайрос (воля, сознание); хронос (жизненный путь); космос (первичный порядок); хаос (жизненный потенциал).

З. Залесски рассматривал феномен временной перспективы с позиции способности предсказывать и предвосхищать будущие события, постановки планов разной степени срочности, а также ориентирования на различные возможности. При этом ученый выявил, что долговременные цели достигаются лучше, если в процессе ставятся также и промежуточные. Также отмечалось, что волевое усилие и настойчивость понижаются с возрастанием временного расстояния до цели. Залесски отмечал, что люди, у которых временная перспектива протяженная, более постоянны в своих устремлениях и получают большее удовольствие от достижения целей. Кроме того, ученый утверждал, что надежда на будущее и страх перед ним влияют на эффективность деятельности в настоящем, а также на построение личного будущего [14].

Т. Коттл указывал на регулятивную функцию временной перспективы, рассматривая её как способность личности

действовать в настоящем, предвидя сравнительно отдаленные будущие события [19].

Ф. Дж. Зимбардо рассматривал временную перспективу как основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего или будущего [2]. Ученый выделил шесть типов временной перспективы:

1) ориентация на позитивное прошлое – воспоминания о позитивных событиях из прошлого, способность перерабатывать весь полученный опыт, выбирая из него лучшее;

2) ориентация на негативное прошлое – неготовность человека отпустить старые обиды, тенденция заикливаться на травматических ситуациях и превращать воспоминания о жизненных событиях во что-то негативное;

3) ориентация на гедонистическое настоящее – жизнь в моменте, наслаждение настоящим, умение сосредотачиваться на процессе деятельности, но не на результате и его усовершенствовании;

4) ориентация на фаталистическое настоящее – ощущение того, что поведение не оказывает влияния на реальность, отсутствие стремления прилагать усилия к тому, чтобы изменить собственную жизнь;

5) ориентация на будущее – склонность к тщательной рефлексии собственных действий и желание получения выгоды в будущем;

6) ориентация на трансцендентное будущее – религиозность и вера в то, что за физической смертью не заканчивается вся человеческая жизнь [3].

При этом Зимбардо считал, что оптимальный вариант – высокие показатели позитивного прошлого в сочетании с высокими показателями гедонистического настоящего и будущего. Такой человек не заиклен на негативных моментах из прошлого, наслаждается настоящим и контролирует собственное будущее [3].

Вместе с тем и на сегодняшний день нет единого мнения в понимании временной перспективы. Данное явление изучается в следующих подходах: перспективы будущего как мотивационной установки, которая влияет на достижение цели личности (В. Ленс, Э. Залески, Т. Гисме, Ж. Нюттен) [9; 11; 12],

особенности организации и восприятия субъективного времени жизни (Л. П. Караваева, Т. Н. Березина, А. Н. Афанасьева, К. А. Абульханова-Славская и др.) [1; 4; 10] аффективные аспекты временной перспективы, которые связаны с эмоциональным отношением к событиям прошлого и настоящего (Дж. Бойд, А. К. Болотова, М. Р. Хачатурова, Ф. Зимбардо и др.) [3; 10] структура межсобытийных связей (А. А. Кроник, Е. И. Головаха) [10; 12; 16], а также переживание экзистенциальных смыслов существования во всей протяженности времени между прошлым и будущим (О. В. Лукьянов) [6; 8].

Таким образом, временная перспектива, определяемая как совокупность представлений о психологическом прошлом и будущем, единовременно существующих в данный момент времени, по всей видимости, взаимосвязана со всеми структурами личности, может обуславливать мотивы, ценности, осмысленность жизни и субъективное ощущение качества жизни. Особенно актуальным кажется рассмотрение этого феномена в период профессиональной подготовки будущего специалиста.

### **Материалы и методы**

В 2022 году было проведено исследование особенностей временной перспективы обучающихся вуза. Базой исследования выступил факультет психологии ЛГУ им. А. С. Пушкина, выборку составили студенты I и II курсов по направлениям бакалавриата 37.03.01 Психология и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, специальности 37.05.01 Клиническая психология; общее количество обследуемых составило 99 человек.

Для определения временной перспективы был применен опросник «Временная перспектива, ZTP1» (Дж. Зимбардо, А. Гонзалес), предназначенный для измерения пяти временных ориентаций: негативного прошлого, позитивного прошлого, фаталистического настоящего, гедонистического настоящего и будущего.

Также для выявления особенностей временной перспективы был проведен тест «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д. А. Леонтьева), позволяющий определить наличие целей в будущем, временную перспективу (шкала «Цели в жизни»); восприятие процесса жизни, удовлетворенность жизнью в данный момент (шкала «Процесс жизни»); оценку прожитого отрезка жизни, отношение к прошлому (шкала «Результативность жизни»); веру в свои

силы контролировать события собственной жизни (шкала «Локус контроля – Я»); убеждение, что человеку дано контролировать свою жизнь или, напротив, фатализм (шкала «Локус контроля – жизнь»); осмысленность жизни (интегральная шкала).

Для специалиста, работающего с людьми, важными оказываются способности к адаптации, адаптационный потенциал личности. Вполне возможно, что временная перспектива во многом будет обуславливать развитие адаптационных способностей. Одной из задач исследования выступало сравнение временной перспективы обучающихся факультета психологии с высоким и низким адаптационным потенциалом личности. Соответственно, было проведено анкетирование на основе многофакторного личностного опросника «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин).

Выборка была поделена по шкале «Личностный адаптационный потенциал» на обучающихся со средним, низким и высоким уровнем. Для сопоставления были взяты группы с высоким и низким уровнем развития адаптационного потенциала.

### **Результаты**

Для выявления особенностей временной перспективы обучающихся вуза были проанализированы результаты опросника «Временная перспектива» и теста «Смыслжизненные ориентации».

Было посчитано процентное соотношение высоких, низких и средних результатов по методикам (рис. 1 и 2).

Как видно из данных, представленных на рис. 1, обучающиеся в основном характеризуются средними показателями по опроснику «Временная перспектива», но примечательно, что процент высоких показателей по шкалам «Негативное прошлое», «Будущее» среди студентов заметно выше, чем процент низких значений. А по шкалам «Позитивное прошлое», «Гедонистическое настоящее» заметно выше процент низких значений по сравнению с процентом высоких. Таким образом, обучающиеся младших курсов в большинстве своем еще не отличаются ярко выраженной временной перспективой, но вместе с тем можно отметить, что у ряда студентов присутствует отрицательное восприятие своего прошлого, настоящего, но также надежда в отношении будущего.

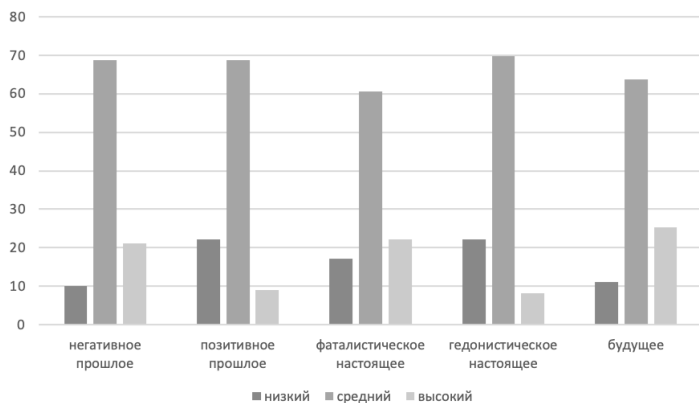


Рис. 1. Процентное соотношение результатов опросника «Временная перспектива» обучающихся I и II курсов

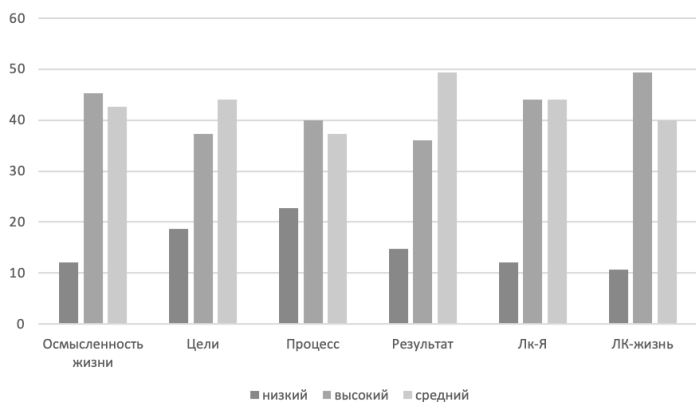


Рис. 2. Процентное соотношение результатов опросника «Смысложизненные ориентации» обучающихся I и II курсов

Кроме того, были сопоставлены результаты обучающихся I и II курсов. Интересным кажется тот факт, что среди студентов первого курса заметно больше получивших низкие значения по шкалам «Негативное прошлое» (I курс – 14,58 %; II курс – 5,88 %), «Позитивное прошлое» (I курс – 31,25 %, II курс – 13,73 %), что указывает на более выраженную оценку

своего прошлого обучающимися I курса. По процентам высоких значений можно отметить различия по шкале «Фаталистическое настоящее» (I курс – 33,33 %, II курс – 11,76 %) и «Гедонистическое настоящее» (I курс – 10,42 %, II курс – 5,88 %), что может говорить о более выраженной оценке своего настоящего первокурсниками, причем в большей степени отмечается ощущение некой предопределенности. Такие различия в выраженности показателей могут указывать на то, что временная перспектива меняется в ходе обучения.

Из результатов, представленных на рис. 2, видно, что по методике «Смыслоязычные ориентации» обучающиеся вуза в основном получили высокие и средние баллы. То есть согласно рассматриваемой методике большинство студентов имеют цель, представляют свое будущее, позитивно, эмоционально насыщенно оценивают как настоящее, так и прожитый отрезок жизни, к тому же считают, что в силах управлять своей жизнью. 45,33 % обучающихся отличаются высокими показателями, характеризующими осмысленность жизни. Интересным кажется то, что больше фаталистов (шкала «Лк-жизнь» оказалось среди обучающихся 1 курса, хотя процент, безусловно, также низок (1 курс – 14,58, 2 курс – 3,7 %).

Далее было проведено сравнение временной перспективы обучающихся с высоким и низким личностным адаптационным потенциалом, которое показало значимые различия по шкалам методики «Временная перспектива» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа опросника «Временная перспектива»

| Фактор (шкала)              | Обучающиеся с низким личностно адаптационным потенциалом |                  | Обучающиеся с высоким личностно адаптационным потенциалом |                  | t-критерий Стьюдента | p ≤   |
|-----------------------------|--|------------------|---|------------------|----------------------|-------|
|                             | n  | $M_x \pm \sigma$ | n   | $M_x \pm \sigma$ |                      |       |
| «Негативное прошлое»        | 34   | 32,735±7,374     | 23  | 22,391±6,279     | 5,507                | 0,001 |
| «Позитивное прошлое»        | 34   | 28,176±6,868     | 23  | 33,913±5,195     | -3,585               | 0,001 |
| «Фаталистическое настоящее» | 34   | 23,912±6,921     | 23  | 20±4,253         | 2,416                | 0,01  |

*Примечание.* Значения в таблице представлены в виде n,  $M_x \pm \sigma$ , t-критерий Стьюдента, p, где n – количество обучающихся,  $M_x$  – среднее значение,  $\sigma$  – стандартное отклонение, t-критерий Стьюдента – значение критерия Стьюдента, p – уровень статистической значимости.

Как видно из данных, представленных в таблице 1, были выявлены значимые различия по шкалам «Негативное прошлое» ( $t=5,507$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Позитивное прошлое» ( $t=-3,585$ , при  $p \leq 0,001$ ) и «Фаталистическое настоящее» ( $t=2,416$ , при  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что обучающиеся с низким личностным потенциалом в большей степени характеризуются негативной оценкой своего прошлого и фаталистическим отношением к настоящему, а студенты с высоким адаптационным потенциалом характеризуются более позитивной оценкой своего прошлого, демонстрируют более высокую степень принятия собственного прошлого, относясь к его опыту как к основополагающему фактору развития.

Также в ходе проведенного исследования были выявлены значимые различия по показателям теста «Смыслжизненные ориентации» у обучающихся с высоким и низким уровнем личностного адаптационного потенциала (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа методики  
«Смыслжизненные ориентации»

| Фактор (шкала)   | Обучающиеся с низким личностно-адаптационным потенциалом |                | Обучающиеся с высоким личностно-адаптационным потенциалом |                | t-критерий Стьюдента | p ≤   |
|--|--|----------------|---|----------------|----------------------|-------|
|  | n  | $M \pm \sigma$ | n   | $M \pm \sigma$ |                      |       |
| «Цели в жизни»   | 33   | 27,545±9,114   | 20  | 35,85±5,603    | -4,108               | 0,001 |
| «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» | 33   | 24,212±6,99    | 20  | 36,45±4,199    | -7,963               | 0,001 |
| «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» | 33   | 21,333±5,77    | 20  | 30,4±2,703     | -7,735               | 0,001 |
| «Лocus контроля – Я (Я-хозяин жизни)»                          | 33   | 18,788±4,241   | 20  | 24,2±3,088     | -4,958               | 0,001 |
| «Лocus контроля – жизнь или управляемость жизни»               | 33   | 27,939±7,454   | 20  | 36,55±3,804    | -5,550               | 0,001 |

*Примечание.* Значения в таблице представлены в виде  $n$ ,  $M \pm \sigma$ , t-критерий Стьюдента,  $p$ , где  $n$  – количество обучающихся,  $M$  – среднее значение,  $\sigma$  – стандартное отклонение, t-критерий Стьюдента – значение критерия Стьюдента,  $p$  – уровень статистической значимости.

В табл. 2 указано, что достоверные различия были выявлены по шкалам «Цели в жизни» ( $t=-4,108$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» ( $t=-7,963$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Результативность жизни или удовлетворенность



самореализацией» ( $t = -7,735$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Локус контроля – Я (Я-хозяин жизни)» ( $t = -4,958$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» ( $t = -5,550$ , при  $p \leq 0,001$ ).

Можно предположить, что обучающиеся с высоким адаптационным потенциалом отличаются целеустремленностью, построением целей в отношении будущего, они оценивают свое настоящее, свой процесс жизни как эмоционально насыщенный, интересный, позитивно такие студенты относятся и к прожитому отрезку своей жизни, то есть к прошлому. Кроме того, обучающиеся с высокими адаптационными способностями видят в себе силы управлять своей жизнью, не склонны к фатализму.

Таким образом, в результате сравнения временной перспективы обучающихся с высоким и низким личностным адаптационным потенциалом было выявлено, что обучающиеся с высоким адаптационным потенциалом отличаются более позитивной оценкой своего прошлого, настоящего и будущего, менее склонны к фатализму.

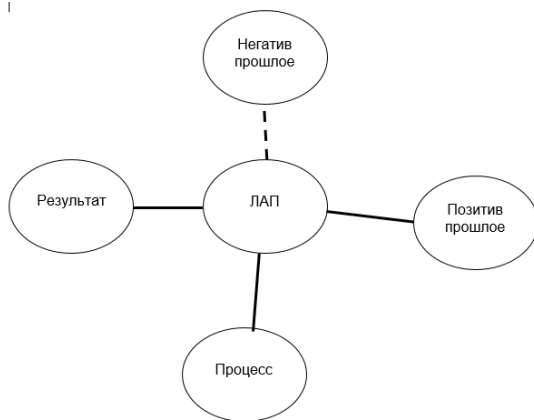


Рис. 3. Взаимосвязь показателей, характеризующих временную перспективу и личностный адаптационный потенциал

Для подтверждения того, что временная перспектива взаимосвязана с личностным адаптационным потенциалом, был проведен корреляционный анализ между шкалой «Личностный адаптационный потенциал» МЛО «Адаптивность» с данными

методик «Временная перспектива» и «Смысложизненные ориентации» (рис. 3). Были выявлены достоверные прямые взаимосвязи показателя, характеризующего адаптационный потенциал, и показателей шкал «Позитивное прошлое» ( $r = 0,416$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Результат» ( $r = 0,720$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Процесс» ( $r = 0,703$ , при  $p \leq 0,001$ ). Также установлена достоверная обратная взаимосвязь показателя, указывающего на развитие личностного адаптационного потенциала и данными шкалы «Негативное прошлое» ( $r = -0,523$ , при  $p \leq 0,001$ ).

Представленные на рисунке 3 данные могут указывать на то, что развитие адаптационных способностей обучающихся вуза связано с развитием временной перспективы, в частности, с развитием позитивного отношения к своему прошлому, прожитому отрезку жизни, принятию своей жизни как эмоционально насыщенной.

### **Обсуждение и выводы**

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

Для определения особенностей временной перспективы были применены методики «Временная перспектива» и «Смысложизненные ориентации». По результатам опроса по методике «Временная перспектива» обучающиеся младших курсов в большинстве своем не обладают ярко выраженной временной перспективой (у большинства студентов (более 50 % респондентов) значения средние). При этом по результатам анкетирования по методике «Смысложизненные ориентации» обследуемые в основном получили высокие и средние баллы (более 75 %, если суммировать респондентов с высокими и средними значениями).

При сравнении временной перспективы обучающихся с высоким и низким адаптационным потенциалом были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим восприятие своего прошлого («Негативное прошлое» –  $t = 5,507$ , при  $p \leq 0,001$ ; «Позитивное прошлое»  $t = -3,585$ , при  $p \leq 0,001$ ) и настоящего («Фаталистическое настоящее» –  $t = 2,416$ , при  $p \leq 0,01$ ). Также были выявлены достоверные различия по показателям, характеризующим способность выстраивать цели на будущее («Цели в жизни» –  $t = -4,108$ , при  $p \leq 0,001$ );

оценку своего настоящего, процесс жизни, эмоциональную насыщенность жизни («Процесс жизни» –  $t = -7,963$ , при  $p \leq 0,001$ ); оценку прожитого отрезка жизни («Результативность жизни» –  $t = -7,735$ , при  $p \leq 0,001$ ); локус контроля в отношении жизни (Локус контроля – Я) –  $t = -4,958$ , при  $p \leq 0,001$ ; «Локус контроля – жизнь» –  $t = -5,550$ , при  $p \leq 0,001$ ). Иными словами, обучающиеся с высоким личностным адаптационным потенциалом оценивают свое прошлое, настоящее и будущее достоверно положительнее по сравнению со студентами с низким адаптационным потенциалом. Также можно отметить, что они настроены менее фаталистично к жизни, то есть считают себя способными руководить своей жизнью.

Взаимосвязь показателей, характеризующих личностный адаптационный потенциал и временную перспективу, была подтверждена в ходе корреляционного анализа («Позитивное прошлое» ( $r = 0,416$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Результат» ( $r = 0,720$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Процесс» ( $r = 0,703$ , при  $p \leq 0,001$ ), «Негативное прошлое» ( $r = -0,523$ , при  $p \leq 0,001$ )).

Таким образом, гипотеза, согласно результатам проведенного исследования, нашла свое подтверждение.

Выявленные взаимосвязи между временной перспективой и адаптационными способностями позволяют предполагать, что коррекция временной перспективы может способствовать повышению адаптивности, но и развитие адаптационных способностей, возможно, будет способствовать более позитивному восприятию своего настоящего, прошлого и будущего.

Можно порекомендовать развитие нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, моральной нормативности, что, скорее всего, будет способствовать не только повышению личностного адаптационного потенциала, но и более позитивной оценке настоящего времени, ведь принятие норм среды, развитие коммуникативных способностей позволит выстроить новые социальные контакты, а повышение нервно-психической устойчивости поможет выходить из стрессовых ситуаций, снизит тревожность. Также рекомендуется проведение мероприятий по развитию целеустремленности, целеполагания, развитию принятия себя и окружающих. Подобную работу можно провести с помощью психологических тренингов, индивидуальных психологических консультаций,

тематических лекций и семинаров, вовлечения студентов в жизнь университета (в научные мероприятия, в конкурсы, самодеятельность).

#### Список литературы

1. Абулханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни.* – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Зимбардо Ф. *Социальное влияние.* – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. *Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшает вашу жизнь.* – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
4. Караваяева Л. П. Особенности представления о будущем в период середины жизни личности у людей с разной временной перспективой // *Человеческий капитал.* – 2013. – № 4 (52). – С. 23–27.
5. Левин К. *Динамическая психология: избр. тр. / под ред. Д. А. Леонтьева.* – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
6. Лукьянов О. В. *Готовность быть: Введение в транстемпоральную психологию.* – М.: Смысл, 2009. – 231 с.
7. Лукьянов О. В. Принцип транстемпоральности в решении вопроса успешности и актуальности психологической практики // *Сибирский психологический журнал.* – 2007. – № 25. – С. 59–66.
8. Лукьянов О. В. Экзистенциально-феноменологическое исследование в социальной психологии. Проблема современности и ответственности // *Сибирский психологический журнал.* – 2008. – № 29. – С. 41–46.
9. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // *Психологический журнал.* – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 54–65.
10. Михеева Е. В. Сравнительный анализ психологического содержания понятий "временная перспектива", "образ будущего" и "цель" // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки.* – 2022. – Т. 19. – № 3. – С. 5–22.
11. Нюттен Дж. *Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева; пер. с англ. Е. Ю. Пятаевой, Н. Н. Толстых, В. И. Шевяковой.* – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
12. Попова О. Н. Проблема сбалансированности временной перспективы личности // *Сибирский психологический журнал.* – 2017. – № 66. – С. 18–31.
13. Толстых Н. Н. *Жизненные планы старшеклассников. Варианты временной перспективы // Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной.* – М.: Педагогика, 1989. – С. 25–55.
14. Фельдштейн Д. И. *Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды.* – 2-е изд. – М.: МПСИ; Флинта, 2004. – 670 с.
15. Фресс П. *Восприятие и оценка времени / Экспериментальная психология.* – СПб.: Питер. – 2003.
16. Чевренди А. А. Особенности временной перспективы у руководителей разного должностного уровня // *Организационная психология.* – 2017. – № 1. – С. 83–96.
17. Шаповаленко И. В. *Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология).* – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
18. Шилова Н. П., Владыко А. К. *Временная перспектива и важность жизненных событий в юношестве // Вестник университета.* – 2023. – № 3. – С. 218–226.
19. Cottle T. J. *Perceiving time: a psychological study with men and women.* New York: Willey, 1976. – 267 p.
20. Frank L. K. *Time perspectives // J. of Social Philosophy, 1939.* – № 4. – Pp. 293–312.

## References

1. Abul Khanova, K. A., Berezina, T. N. (2001) *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personal time and life time]. St. Petersburg: Aletheia. (In Russian).
2. Zimbardo, F. (2000) *Social'noe vliyaniye* [Social influence]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).
3. Zimbardo, F., Boyd, J. (2010) *Paradoks vremeni. Novaya psixologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'* [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life]. St. Petersburg: Rech. (In Russian).
4. Karavaeva, L. P. (2013) *Osobennosti predstavleniya o budushhem v period serediny` zhizni lichnosti u lyudej s raznoj vremennoj perspektivoy* [Peculiarities of ideas about the future during the middle period of a person's life among people with different time perspectives] // *Human capital*. No. 4 (52). Pp. 23–27. (In Russian).
5. Levin, K. (2001) *Dinamicheskaya psixologiya* [Dynamic psychology: Favorites. tr.] / ed. YES. Leontyev. Moscow: Smysl. (In Russian).
6. Lukyanov, O. V. (2009) *Gotovnost' by't': Vvedenie v transtemporal`nuyu psixologiyu* [Willingness to be: Introduction to transtemporal psychology]. Moscow: Smysl. (In Russian).
7. Lukyanov, O. V. (2007) *Princip transtemporal`nosti v reshenii voprosa uspehnosti i aktual`nosti psixologicheskoy praktiki* [The principle of transtemporality in resolving the issue of success and relevance of psychological practice]. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal – Siberian psychological journal*. No. 25. Pp. 59–66. (In Russian).
8. Lukyanov, O. V. (2008) *E`kzistencial`no-fenomenologicheskoe issledovanie v social`noj psixologii. Problema sovremennosti i otvetstvennosti* [Existential-phenomenological research in social psychology. The problem of modernity and responsibility]. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal – Siberian psychological journal*. No. 29. Pp. 41–46. (In Russian).
9. Mandrikova, E. Yu. (2008) *Sovremennyye podkhody` k izucheniyu vremennoj perspektivy` lichnosti* [Modern approaches to the study of the time perspective of personality]. *Psixologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 29. No. 4. Pp. 54–65. (In Russian).
10. Mikheeva, E. V. (2022) *Sravnitel'nyy` analiz psixologicheskogo soderzhaniya ponyatiy "vremennaya perspektiva", "obraz budushhego" i "cel'"* [Comparative analysis of the psychological content of the concepts "time perspective", "image of the future" and "goal"]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psixologo-pedagogicheskie nauki – Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*. Vol. 19. No. 3. Pp. 5–22. (In Russian).
11. Nutten, J. (2004) *Motivatsiya, dejstvie i perspektiva budushhego* [Motivation, action and future prospects] / ed. YES. Leontyev; lane from English E. Yu. Patyayeva, N. N. Tolstykh, V. I. Shevyakhova. Moscow: Smysl. (In Russian).
12. Popova, O. N. (2017) *Problema sbalansirovannosti vremennoj perspektivy` lichnosti* [The problem of balancing the time perspective of the individual]. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal – Siberian psychological journal*. No. 66. Pp. 18–31. (In Russian).
13. Tolstykh, N. N. (1989) *Zhiznennyye plany` starsheklassnikov. Varianty` vremennoj perspektivy`* [Life plans of high school students. Variants of time perspective]. *Formirovaniye lichnosti starsheklassnika – Formation of the personality of a high school student* / Ed. I. V. Dubrovina. Moscow: Pedagogy. Pp. 25–55. (In Russian).
14. Feldshtein, D. I. (2004) *Psixologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nyye karakteristiki processa razvitiya lichnosti* [Psychology of growing up: structural and content characteristics of the process of personality development]: Izbr. works. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: MPSI; Flint. (In Russian).
15. Fress, P. (2003) *Vospriyatie i ocenka vremeni. E`kspperimental'naya psixologiya* [Perception and assessment of time. Experimental psychology]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).
16. Chevrenidi, A. A. (2017) *Osobennosti vremennoj perspektivy` u rukovoditelej raznogo dolzhnostnogo urovnya* [Peculiarities of time perspective among managers at different job levels]. *Organizatsionnaya psixologiya – Organizational psychology*. No.1. Pp. 83–96. (In Russian).
17. Shapovalenko, I. V. (2005) *Vozrastnaya psixologiya (Psixologiya razvitiya i vozrastnaya psixologiya)* [Developmental psychology (Developmental psychology and developmental psychology)]. Moscow: Gardariki. (In Russian).

18. Shilova, N. P., Vladyko, A. K. (2023) Vremennaya perspektiva i vazhnost' zhiznenny'x soby'tij v yunoshestve [Time perspective and the importance of life events in youth]. *Vestnik universiteta – Bulletin of the University*. No. 3. Pp. 218–226. (In Russian).

19. Cottle, T. J. (1976) Perceiving time: a psychological study with men and women. New York: Willey.

20. Frank, L. K. (1939) Time perspectives. *J. of Social Philosophy*. No. 4. Pp. 293–312.

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50/50 %

### Информация об авторах

**Сидорова Александра Александровна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID ID: 0000–0002–7287–0983, e-mail: alexandrasid@rambler.ru

**Пинчук Дмитрий Владимирович** – старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0009–0727–0808, e-mail: d.pinchuk@lengu.ru

### Information about the authors

**Alexandra A. Sidorova** – Cand. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–7287–0983, e-mail: a.sidorova@lengu.ru

**Dmitry V. Pinchuk** – Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0009–0727–0808, e-mail: d.pinchuk@lengu.ru

Поступила в редакцию: 15.11.2023

Принята к публикации: 30.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 15 November 2023

Accepted: 30 November 2023

Published: 29 December 2023

## Система межличностных отношений у злоупотребляющих алкоголем лиц, находящихся в состоянии ремиссии и в норме

В. П. Третьяков, А. В. Амосов

*Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье освещаются вопросы, касающиеся различий систем социальных взаимоотношений у лиц в ремиссии, при употреблении алкоголем и норме. Нами было проведено исследование системы межличностных отношений при злоупотреблении алкоголем, в ремиссии и норме.

**Материалы и методы.** В исследовании был использован адаптированный для работы через сеть Интернет тест Э. Г. Эйдемиллера. Были обследованы три группы: 38 человек злоупотребляющих алкоголем, 47 в стадии ремиссии, 29 в норме. Опрос проводился дистанционно, при помощи сети Интернет.

**Результаты.** Полученные данные свидетельствуют о использовании человеком четырех основных типов стратегий взаимодействия: слияние, сотрудничество, жесткие границы и избегание. В норме доминирует сотрудничество, при злоупотреблении алкоголем – избегание, а в ремиссии – отношения с жесткими границами.

**Обсуждение и выводы.** Результаты исследования позволяют сделать предположение о существовании индивидуального профиля соотношения используемых стилей взаимодействия.

**Ключевые слова:** алкоголизм, межличностные отношения, социальная адаптация, злоупотребление алкоголем, дисфункциональная семья, период ремиссии.

**Для цитирования:** Третьяков В. П., Амосов А. В. Система межличностных отношений у злоупотребляющих алкоголем лиц, находящихся в состоянии ремиссии и в норме // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 399–409. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_399. EDN: JGIFCV

## The System of Interpersonal Relationships by the People who Suffer Alcohol Use Disorders, in Remission and Normal

Vitaly P. Tretyakov, Andrey V. Amosov

*Russian Christian Academy for the Humanities named after Fyodor Dostoevsky,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article is devoted to the issue of differences in the systems of social relations in remission, in alcohol use disorder and in normal. We conducted a study of the system of interpersonal relationships in alcohol abuse, in remission and normal.

**Materials and methods.** In the study we used the E. G. Eidemiller test adapted to work over the Internet. There were examined 3 groups In the study: 38 alcohol abusers, 47 in remission, 29 normal. The survey was conducted by the Internet.

**Results.** The data obtained indicate about that the people use 4 main types of interaction strategies: merging, collaboration, hard boundaries and avoidance. On the normally cooperation is dominates, in case of alcohol use disorders avoidance is dominates and in remission dominates relationships with hard boundaries.

**Discussion and conclusion.** This allows us to make an assumption about the existence of an individual profile of the ratio of the interaction styles used.

**Key words:** alcohol use disorders, interpersonal relationships, social adaptation, dysfunctional family, period of remission.

**For citation:** Tretyakov, V. P., Amosov, A. V. (2023) Sistema mezlichnostny'x otnoshenij u zloupo-treblayushhix alkogolem lic, naxodyashhixsya v sostoyanii remissii i v norme [The System of Interpersonal Relationships by the People who Suffer Alcohol Use Disorders, in Remission and Normal]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 399–409. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_399. EDN: JGIFCV



## Введение

В формировании аддиктивного поведения большую роль играет генетическая предрасположенность [2; 3; 9], семья<sup>1</sup> [10] или тип семейного воспитания и ценности личности. Среди семейных факторов, влияющих на предрасположенность к злоупотреблению алкоголем, ученые выделяют наличие в семье двух или более кровных родственников, страдающих алкоголизмом или наркоманией<sup>2</sup> [2; 3] или наличие мужа, страдающего злоупотреблением алкоголя, в случае женского алкоголизма. Формирующий аддиктивное поведение тип семейного воспитания носит название дисфункциональный. Среди дисфункциональных типов воспитания выделяются такие, как условия «ежовых рукавиц», «гипоопека», «отчужденность» от родителей и «гиперопека» [6; 8; 10]. Одной из основных характеристик дисфункциональной семьи является нарушение взаимодействия членов семьи. Подобное нарушение может проявляться при игнорировании личных границ, смещении ролей, искажении ценностей и правил воспитания, а также нарушении коммуникации между членами семьи. Как правило, ребенок реагирует на подобное воздействие самым первым, а значит примитивным видом защиты от вредного воздействия, избеганием [5].

Некоторыми учеными отмечается многоуровневый характер нарушения семейного взаимодействия. Например, С. Б. Ваисов выделяет эмоциональный, поведенческий, коммуникативный, когнитивный и личностный уровни<sup>3</sup>. А также указывается на связь некоторых семейных нарушений с различными личностными особенностями [3]. Цель исследования – изучение влияния злоупотребления алкоголем и наличия ремиссии на восприятие своего положения в системе межличностных отношений. В данном исследовании нас интересовали следующие факторы: 1) показатели психологической дистанции и личных границ в системе межличностных связей; 2) возраст; 3) количество человек в социальном окружении. Под границами в структуре отношений нами понимаются правила, регулирующие взаимодействие между подсистемами структуры [9];

<sup>1</sup> Вакнин Е. Е., Белоколодов В. В. Психология реабилитации зависимых: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2021. 253 с.

<sup>2</sup> Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс] // Употребление алкоголя URL: <https://www.euro.who.int/ru/health-topics/disease-prevention/alcohol-use/doi-do-you-drink-too-much-test-your-own-alcohol-consumption-with-the-audit-test/take-the-audit-test-now> (дата обращения: 15.11.2020).

<sup>3</sup> Ваисов С. Б. Психообразовательный подход в реабилитации родителей подростков с героиновой наркоманией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2003. 18 с.

14] и/или её отдельными участниками отношений. Регулярное нарушение личных границ является одной из характеристик дисфункциональной семьи. Среди причин нарушения границ можно выделить сниженную способность к контролю межличностной дистанции, искаженное представление о человеке, неприятие, отсутствие понимания индивидуальности другого [3]. Межличностные отношения – система актуальных социальных контактов респондента, близкие лица, указанные респондентом в социограмме при приведении исследования.

### Материалы и методы

Исследование проводилось при помощи рисуночного проективного теста «Семейная социограмма» [13], адаптированного под цели обследования посредством сети Интернет с возможностью автоматизированного перевода качественных данных в количественные. Адаптация включала выдвижение и проверку теоретической гипотезы. Теоретическая гипотеза состояла в предположении о существовании четырех основных типов социального взаимодействия (рис. 1).

|  |   |
|--|---|
| <p>1. Отношения слияния или созависимые</p>                                   | <p>2. Гармоничные отношения</p>                                    |
| <p>3. Отношения с явными, жесткими, непроницаемыми границами, закрытые</p>  | <p>4. Дистанцирование или избегание межличностных отношений</p>  |

Рис. 1. Четыре основных типа социограмм, отображающих четыре типа отношений  
Социограммы расположены по степени увеличения социальной дистанции от 1 до 4

Данные типы отношений с точки зрения характера границ и психологической дистанции представляют собой соответствующий континуум. Срединное положение континуума

представлено отчетливо выраженными границами между членами семейной системы. На плюсах расположились отношения с диффузными границами, что символизировало созависимые или отношения слияния и отношения дистанцирования, которые мы обозначили как избегание или отвержение. В итоге по увеличению психологической дистанции и наличию границ предлагаемые социограммы представилось возможным расположить следующим образом: 1) отношения слияния или созависимые; 2) гармоничные отношения или отношения сотрудничества; 3) отношения с жесткими, непроницаемыми границами, закрытые; 4) избегание отношений.

Для проверки гипотезы нами в разное время был обследован 61 респондент: из них 15 чел., злоупотребляющих алкоголем, и 46 условно здоровых. Обследование проводилось с использованием классического варианта проективной методики «Семейная сопрограмма». По окончании тестирования, с учётом размеров кружков на рисунке и расстояния между ними, все изображения были разделены на группы. Другие параметры, включая возраст, пол и количество близких, включенных респондентами в социограмму, на данном этапе не учитывались. В результате разделения было выделено четыре вида социограмм, по характеру границ и дистанции полностью повторяющих слияние, сотрудничество, жесткие границы, избегание. Отсутствие других видов социограмм является подтверждением выдвинутой теоретической гипотезы (см. рис. 1). Полученные графические виды социограмм были внесены в анкету для основного исследования.

Описание основной выборки: «В основном исследовании приняли участие 114 человек. Общими критериями для отбора в группы злоупотребляющих алкоголем лиц, находящихся в ремиссии, служили следующие требования: все участники должны были состоять в группе анонимных алкоголиков и/или обратиться за психологической консультацией с запросом, связанным с употреблением алкоголя. Дальнейшее разделение происходило по следующим признакам. В группу злоупотребляющих алкоголем отбирались респонденты на основании двух критериев. Первым критерием служил результат по методике AUDIT: для включения в группу результат должен был соответствовать уровню "злоупотребление" или "возможная

зависимость"; второй критерий – подтвержденное воздержание от употребления алкоголя не более 6 месяцев. В группу злоупотребляющих алкоголем лиц в состоянии ремиссии были включены аналогичные респонденты, воздерживающиеся от употребления алкоголя сроком до 6 месяцев. Критериями отбора в группу условно здоровых респондентов служили следующие показатели: респонденты не должны были состоять в группе анонимных алкоголиков, а также иметь запросов на психологическую консультацию, связанных с употреблением алкоголя. Кроме того, они должны были иметь уровень употребления алкоголя по методике AUDIT выше уровня "злоупотребление" [1].

Характеристики групп представлены в таблице (табл. 1)

Таблица 1

Средние показатели характеристик в группах и возрастной диапазон

| Параметры                        | Злоупотребляющие, n=38 | В ремиссии, n=47 | Усл.здоровые, n=29 |
|----------------------------------|------------------------|------------------|--------------------|
| Среднее количество родственников | 3,2 ±                  | 2,6 ±            | 2,5 ±              |
| Средний возраст респондентов     | 39 ±                   | 41 ±             | 40 ±               |
| Возрастной диапазон              | 21–56                  | 28–54            | 30–62              |
| Средний срок ремиссии в мес.     | -                      | 70               | -                  |
| Пол                              | Ж=19; М=10             | Ж=18; М=29       | Ж=24; М=5          |

Во время процедуры исследования с испытуемым проводилось краткое интервью, после чего респонденту предлагалось заполнить методику AUDIT и выбрать один из четырех предложенных социограмм, характеризующих их отношения с членами семьи или другими близкими. После выбора социограммы респондентам предлагалось указать членов окружения, которые, по их мнению, должны быть включены в рисунок. Данные сводились в таблицу относительных и абсолютных частот, на основании которых строились таблицы и графики.

Для анализа данных использовались методы: 1) сравнение групп при помощи непараметрического статистического U-критерия Манна-Уитни по показателям: абсолютная частота встречаемости социограмм, величина социальной дистанции, возраст респондентов, количество близких; 2) сравнение относительных частот встречаемости в каждой группе; 3) выявление связи между эмпирическими частотами встречаемости

социограмм и теоретическим предположением путем сравнения распределений с использованием критерия  $\chi^2$ -Пирсонаа. Теоретической гипотезой послужило предположение о равномерном распределении стратегий взаимодействия в норме.

Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределения частот выбора социограмм респондентами разных групп

| Социограмма   | Злоупотребляющие, n=38 |      | В ремиссии, n=47 |      | Усл.здоровые, n=29 |     |
|---|------------------------|------|------------------|------|--------------------|-----|
|   | абс.                   | в %  | абс.             | в %  | абс.               | в % |
| 1. Отношения слияния или созависимые                                | 9                      | 23,6 | 10               | 21,2 | 6                  | 20  |
| 2. Гармоничные отношения  | 3                      | 7,8  | 9                | 19   | 9                  | 31  |
| 3. Отношения с явными, жесткими, непроницаемыми границами, закрытые | 8                      | 21   | 20               | 42,5 | 7                  | 24  |
| 4. Дистанцирование или избегание межличностных отношений            | 18                     | 47,3 | 8                | 17   | 7                  | 24  |

Сравнение показателей возраста, количества родственников, дистанции и относительной частоты встречаемости социограмм при помощи критерия U-критерия Манна-Уитни во всех трех группах статистически значимых результатов не дало.

Это подтолкнуло нас к выдвижению альтернативной, теоретической (нулевой) гипотезы, которая состояла из предположения о равномерном распределении всех четырех типов взаимодействия в норме.

## Результаты

Результаты показали наличие значимых различий с теоретической гипотезой в 1-й и 2-й группах и отсутствие – в 3-й группе (табл. 3).

Сравнение графиков относительных частот в трех группах показывает наличие выраженных отличий по величине социальной дистанции в каждой из трех групп (рис. 2).

График злоупотребляющих алкоголем имеет вершину в области избегания со снижением области сотрудничества, при ремиссии наблюдается снижение уровня избегания и увеличение взаимодействия с непроницаемыми границами с усилением частоты стратегии сотрудничество. Условно здоровые в равной степени используют все защиты, кроме сотрудниче-

ства, которому отдается предпочтение. Преобладание избегания при злоупотреблении алкоголем подтверждается в других источниках (табл. 1).

Таблица 3

Сравнение эмпирических данных и теоретических (теоретическая или нулевая гипотеза состоит в предположении о равномерном распределении четырех основных типов взаимодействия)

| Группа              | Сумма эмпирических частот | Теоретическая частота | Сумма  | Нулевая (теоретическая) гипотеза подтверждена |
|---------------------|---------------------------|-----------------------|--------|---|
| 1. Зависимые        | 38                        | 9,5                   | 12,315 | Нет   |
| 2. Ремиссия         | 47                        | 11,75                 | 7,892  | Нет   |
| 3. Условно здоровые | 29                        | 7,25                  | 0,653  | Да  |

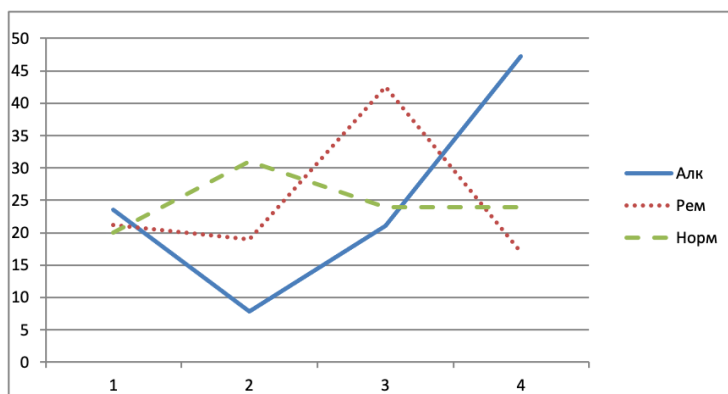


Рис. 2. График относительных частот % (социограммы): график напоминает выпрямляющуюся линию с перемещением вершины от избегания к сотрудничеству  
1 – слияние; 2 – сотрудничество; 3 – жесткие границы; 4 – избегание

### Обсуждение и выводы

Выводы можно сделать следующие: здоровый человек использует все четыре стратегии взаимодействия, отдавая предпочтение сотрудничеству (см. рис. 2). Это объясняется стигматизацией данного типа социального взаимодействия как конструктивного способа решения трудностей. Данный выбор стратегий поведения нельзя связать с возрастом или

количеством родственников в силу отсутствия существенных отличий по среднему возрасту.

Результаты группы злоупотребляющих алкоголем свидетельствуют о преобладании в системе социальных отношений стратегии избегания или дистанцирования с явным снижением в зоне сотрудничества (см. рис. 2). Избегание, скорее всего, связано с неспособностью отстоять свои личные границы. Такая необходимость возникает вследствие чрезмерного контроля, повышенных требований, упреков со стороны социального окружения, что приводит к накоплению обид, появлению недоверия и чувства вины, вызывает желание сбежать из ситуации, в том числе и при помощи алкоголя. Это подтверждается отсутствием различий во всех группах по количеству стратегии слияния. Сказанное позволяет предположить, что выбор стратегии по типу слияния наступает в случае, если мы имеем дело с созависимой личностью, являющейся частью диады алкоголик – созависисмый [12].

Доминирование избегания свидетельствует о наличии дезадаптации данной группы респондентов<sup>1</sup>. Результаты согласуются с другими исследованиями, свидетельствующими о наличии избегания в поведении злоупотребляющих алкоголем.

Система отношений у респондентов в ремиссии характеризуется снижением дистанции с окружением и увеличением сотрудничества (см. рис. 2). Респонденты начинают меньше избегать, но держат личные границы непроницаемыми, что свидетельствует о сохранении противостояния с окружением, обидах и недоверии.

В общем виде результаты свидетельствуют в пользу мнения, что стратегия взаимодействия сама по себе не может считаться функциональной и дисфункциональной. О подобном характере можно говорить лишь в контексте их сочетания, например, когда одной стратегии начинает отдаваться предпочтение по сравнению с другими. Иными словами, только сочетания стратегий взаимодействия формирует адаптивный или дезадаптивный индивидуальный профиль социального взаимодействия.

<sup>1</sup> Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева [и др.]. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2009. 38 с. EDN: ESXBJB

## Список литературы

1. Амосов А. В. Структура и роль жизнеспособности в жизни личности, особенности при злоупотреблении алкоголем в ремиссии и норме // Наркология. – 2023. – № 22(5). – С. 55–62.
2. Анохина И. П. Удовольствие и патогенез болезней зависимости // Вопросы наркологии. – 2018. – № 2 (162). – С. 22–34.
3. Анохина И. П. Наследственная предрасположенность к злоупотреблению психоактивными веществами // Психиатрия и психофармакология. – 2001. – № 3. – С. 76–79.
4. Бочаров В. В., Шишкова А. М. Особенности личностного и семейного функционирования родственников наркозависимых. – СПб.: Нестор-История, 2016. – 336 с.
5. Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2005 (ГИПК Лениздат). – 277 с.
6. Кущёва Н. С. Социально-биологические, клинические и психологические особенности больных алкоголизмом с психотическими расстройствами // Сибирский медицинский журнал. – 2011. – № 3. – С. 49–52.
7. Меринов А. В., Меденцева Т. А. Рождение в алкогольной семье как фактор формирования повышенной виктимности личности // Виктимология. – 2016. – № 3 (9). – С. 29–32.
8. Меринов А. В., Лукашук А. В. Особенности детей, выросших в семьях, где родитель страдал алкогольной зависимостью // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2014. – № 4 (7).
9. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной психотерапии / пер. с англ. – М.: Класс, 1998. – 304 с.
10. Нечин М. Ю. Клинико-терапевтические характеристики алкогольной зависимости у женщин // Тюменский медицинский журнал. – 2016. – № 4.
11. Позднякова М. Е., Брюно В. В. Употребление алкоголя в России в условиях пандемии COVID-19 // СНИСП. – 2022. – № 3 (39).
12. Рожнова Т. М., Костюк С. В., Малыгин В. Л., Ениколопов С. Н., Николенко В. Н. Психологические и медико-генетические аспекты феномена созависимости // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2020. – № 5.
13. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
14. Minuchin S. Families and Family Therapy. – Cambridge: Tavistock Publ., 1974. – 268 p.

## References

1. Amosov, A. V. (2023) Struktura i rol' zhiznesposobnosti v zhizni lichnosti, osobennosti pri zloupotreblenii alkogolem v remissii i norme [The structure and role of vitality in the life of an individual, especially in alcohol abuse in remission and norm]. *Narkologiya – Narcology*. No. 22 (5). Pp. 55–62. (In Russian).
2. Anohina, I. P. (2018) Udovol'stvie i patogenez boleznej zavisimosti [Pleasure and the pathogenesis of addiction diseases]. *Voprosy narkologii – Issues of narcology*. No. 2 (162). Pp. 22–34. (In Russian).
3. Anohina, I. P. (2016) Nasledstvennaya predraspolozhennost' k zloupotrebleniyu psihoaktivnymi veshchestvami [Genetic predisposition to substance abuse]. *Psihiatriya i psihofarmakologiya – Psychiatry and psychopharmacology*. No. 3. Pp. 76–79. (In Russian).
4. Bocharov, V. V., Shishkova, A. M. (2016) *Osobennosti lichnostnogo i semejnogo funkcionirovaniya rodstvennikov narkozavisimyykh* [Features of personal and family functioning of relatives of people who suffer drug addictions]. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russian).
5. Krizhanskaya, V. P. Tret'yakov, V. P. (2005) *Grammatika obshcheniya* [Grammar of communication]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
6. Kushchyova, N. S. (2011) *Sotsial'no-biologicheskie, klinicheskie i psihologicheskie osobennosti bol'nykh alkogolizmom s psihoticheskimi rasstrojstvami* [Socio-biological, clinical and psychological features by alcoholism patients who suffer mental disorders]. *Sibirskij medicinskij zhurnal – Siberian Medical Journal*. No. 3. Pp. 49–52. (In Russian).



7. Merinov, A. V., Medenceva, T. A. (2016) Rozhdenie v alkohol'noj sem'e kak faktor formirovaniya povyshennoj viktимности lichnosti [Origin in an alcoholic family as the factor in the formation of increased victimization of personality]. *Viktимologiya – Victimology*. No. 3. Pp. 29–32. (In Russian).
8. Merinov, A. V., Lukashuk, A. V. (2014) Osobennosti detej, vyrosших v sem'yah, gde roditel' stradal alkohol'noj zavisimost'yu [Features of children who grew up in families with the parent who suffered from alcohol addiction]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitiye – The personality in a changing world: health, adaptation, development*. No. 4. (In Russian).
9. Minuhin, S. (1998) *Tekhniki semejnoj psihoterapii* [Techniques of family psychotherapy]. Moskva: Klass. (In Russian).
10. Nechin, M. Y. (2016) Kliniko-terapevticheskie karakteristiki alkohol'noj zavisimosti u zhenshchin [Clinical and therapeutic characteristics of alcohol dependence in women]. *Tyumen'skij medicinskij zhurnal – Medical Journal of Tyumen*. No. 4. (In Russian).
11. Pozdnyakova, M. E., Bryuno, V. V. (2022) Upotreblenie alkogolya v Rossii v usloviah pandemii [Alcohol consumption in Russia in the context of a pandemic]. *SNiSP – Snip*. No. 3. (In Russian).
12. Rojnova, T. M., Kostyuk, S. V., Maligin, V. L., Enikolopov, S. N., Nikolenko, V. N. (2020) Psihologicheskie i mediko geneticheskie aspekty fenomenozavisimosti [Psychological and medical-genetic aspects of the phenomenon of codependency]. *Nevrologiya, neiropsihiatriya, psihosomatika – Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics*. No. 5. (In Russian).
13. Ejdemiller, E. G., YUstickis, V. (2008) Psihologiya i psihoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of the family]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
14. Minuchin, S. (1974) *Families and Family Therapy*. Cambridge: Tavistock Publ.

**Личный вклад соавторов**  
Personal Co-author contributions  
50/50 %

#### Информация об авторах

**Третьяков Виталий Петрович** – доктор психологических наук, профессор. Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: 0009-0007-0734-1608, e-mail: 4054489@mail.ru

**Амосов Андрей Витальевич** – аспирант, Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: 0000-0003-2188-8670, e-mail: Amosov\_andrey@mail.ru

#### Information about the authors

**Vitaly P. Tretyakov** – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Russian Christian Academy of Humanitarian named after Fyodor Dostoevsky, St. Petersburg, Russia, ORCID ID: 0009-0007-0734-1608, e-mail: 4054489@mail.ru

**Andrey V. Amosov** – Graduate Student, Russian Christian Academy of Humanitarian named after Fyodor Dostoevsky, St. Petersburg, Russia, ORCID ID: 0000-0003-2188-8670, e-mail: Amosov\_andrey@mail.ru

Поступила в редакцию: 02.10.2023  
Принята к публикации: 16.10.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 02 October 2023  
Accepted: 16 October 2023  
Published: 29 December 2023

## Влияние COVID-19 на субъективное благополучие и качество жизни взрослых

И. А. Трушина, Е. А. Куба, А. В. Гуськова

*Челябинский государственный университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация*

**Введение.** Изучение особенностей качества жизни и субъективного благополучия у людей, перенесших COVID-19 в разной степени тяжести. Респонденты были поделены на четыре группы (по степени перенесенного COVID-19).

**Материалы и методы.** Респонденты отвечали на опросники: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера, опросник SF – 36 «Оценка качества жизни». В исследовании использовались: описательные статистики, критерий Краскала-Уоллеса (H), обработка данных проводилась в программе SPSS.

**Результаты.** Обнаружено, что субъективное благополучие и качество жизни имеет свои особенности, в зависимости от степени тяжести COVID-19. Снижение субъективного благополучия выявлено в группе переболевших в средней степени, более низкая оценка качества жизни, связанная с физическим здоровьем, отмечалась в группе переболевших в тяжелой степени, низкая оценка качества жизни, связанного с психологическим здоровьем, преобладала в группах переболевших в средней и тяжелой степени. Выше среднего оценивают уровень удовлетворенности жизнью респонденты, перенесшие COVID-19 в тяжелой степени.

**Обсуждение и выводы.** Выводы, полученные в исследовании, могут служить основой для разработки программ психологической поддержки пациентов после перенесенного COVID-19.

**Ключевые слова:** качество жизни, пандемия, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, COVID-19.

**Для цитирования:** Трушина И. А., Куба Е. А., Гуськова А. В. Влияние COVID-19 на субъективное благополучие и качество жизни взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 410–427. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_410. EDN: KGGYCD

## Impact of COVID-19 on Subjective Well-Being and Quality of Life in Adults

Irina A. Trushina, Elena A. Kuba, Anna V. Guskova

*Chelyabinsk State University,  
Chelyabinsk, Russian Federation*

**Introduction.** Study of characteristics of quality of life and subjective well-being in people who have suffered from COVID-19 in varying degrees of severity. Respondents were divided into 4 groups that differed in the degree of COVID-19.

**Materials and methods.** Respondents answered the following questionnaires: E. Diener's "Satisfaction with Life Scale", "SF-36 Quality of Life Questionnaire". The research employed descriptive statistics, Kruskal-Wallis H test, and data processing was performed in the SPSS software.

**Results.** Authors found that the subjective well-being and quality of life have their own characteristics, depending on the degree of severity of COVID-19. Decreased subjective well-being was detected in the group of moderate degree patients, lower assessment of quality of life related to physical health was revealed in the group of severe degree patients, low assessment of quality of life related to psychological health was detected in the groups of moderate and severe degree patients. Respondents who have suffered from COVID-19 in a severe degree assessed the level of satisfaction with life higher than average.

**Discussion and conclusions.** The conclusions obtained in the study can serve as a basis for the development of psychological support programs for patients who have suffered from COVID-19.

**Key words:** quality of life, pandemic, subjective well-being, satisfaction with life, COVID-19.

**For citation:** Trushina, I. A., Kuba, E. A., Guskova, A. V. (2023) Vliyanie COVID-19 na sub`ektivnoe blagopoluchie i kachestvo zhizni vzrosly`x [Impact of COVID-19 on Subjective Well-Being and Quality of Life in Adults]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 410–427. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_410. EDN: KGGYCD

## Введение

В современном мире не только отдельный индивид стремится к ощущению благополучия и повышению качества жизни, но и государство вносит большой вклад для повышения качества жизни людей, их уровня счастья. Создаются специальные программы, проводятся исследования. Подтверждением озабоченности данной темой является создание международного сайта «Всемирный доклад о счастье», где страны «борются» за звание самой счастливой страны [21].

Так, на 26 ноября 2022 г. подтвержденных случаев заражения коронавирусом в мире составило более 641 млн, более 6 млн чел. скончались. По данным сайта стопкоронавирус.рф, в России каждый день в среднем 5500 тыс. чел. заражаются COVID-19. У половины инфицированных коронавирусная инфекция протекает бессимптомно, у 80 % пациентов с наличием клинических симптомов заболевание протекает в легкой форме, однако системные последствия все-таки изучены недостаточно на сегодняшний день<sup>1</sup>.

Новая коронавирусная инфекция COVID-19 негативно влияет на объективные показатели качества жизни, в первую очередь на здоровье, что может повлечь за собой снижение уровня субъективного благополучия и качества жизни. В настоящее время исследования в основном проводятся на тему о влиянии пандемии на всех людей в целом. Важным считается изучить влияние COVID-19 на субъективное благополучие и качество жизни лиц, перенесших COVID-19.

## Обзор литературы

В опубликованных исследованиях о влиянии данного заболевания на объективные составляющие качества жизни (экономика, рабочие места, уровень зарплаты, система образования, здравоохранения, здоровье и т. д.), последствия описываются негативно [4; 5; 6]. Также выявлено ухудшение эмоционального состояния людей, перенесших COVID-19 [1], у ряда людей выявлены затяжные тревожные расстройства, депрессивные эпизоды, невротические нарушения [16].

<sup>1</sup> Отчет о текущей ситуации по борьбе с коронавирусом [Электронный ресурс] // Коммуникационный центр Правительства Российской Федерации: официальный сайт. 2023. URL: <https://xn--80aesfpebagmflc0a.xn--p1ai/news/20221126-1607.html> (дата обращения: 22.02.2023).

Осложняет ситуацию тот факт, что COVID-19 может продолжаться после завершения активной формы более месяца, данный феномен получил название постковидный синдром [18].

Первые упоминания понятия «качество жизни» появляются в работах экономистов, и только позже понятие перешло в другие науки, изучающие человека и общество. Качество жизни показывается и насколько хорошо живет населению в целом, и как человек ощущает собственную жизнь. Официально данный термин был признан в медицине в 1977 г. Позднее ВОЗ выработала основополагающие критерии качества жизни, связанного со здоровьем: физические (сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон, отдых); психологические (положительные эмоции, мышление, изучение, концентрация, самооценка, внешний вид, переживания); уровень независимости (повседневная активность, работоспособность, зависимость от лекарств и лечения); общественная жизнь (личные взаимоотношения, общественная ценность субъекта, сексуальная активность); окружающая среда (быт, благополучие, безопасность, доступность и качество медицинской и социальной помощи, обеспеченность, экология, возможность обучения, доступность информации); духовность (религия, личные убеждения) [12].

Оценка качества жизни основывается на объективных, субъективных и интегральных показателях. А. Кэмпбелл писал, что «качество жизни должно отражаться в глазах смотрящего» [20], что подчеркивает важность субъективного восприятия качества жизни.

Субъективное благополучие входит в структуру качества жизни. Понятие субъективного благополучия появилось как измеримый синоним счастья. Субъективное благополучие стало критерием психического и психологического здоровья человека, необходимым условием его гармоничного развития. Согласно М. Селигману, благополучие является основой позитивной психологии, конструктом, необходимым для личного процветания<sup>1</sup>.

Существуют два основных подхода понимания субъективного благополучия: гедонистический и эвдемонистический [10]. В рамках гедонистического подхода субъективное благополучие описывают в терминах удовлетворенности-

<sup>1</sup> Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия: учеб. пособие. Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2013. С. 229–336.

неудовлетворенности. Приверженцы эвдемонистического понимания субъективного благополучия считают, что личностный рост – главный и самый необходимый аспект. При этом и в гедонистическом, и в эвдемонистическом подходе ученые указывают на то, что субъективное благополучие не предполагает полное отсутствие объективных трудностей или страданий.

Исследователи С. Любомирски, Э. Динер, Р. Истерлин обнаружили, что субъективное благополучие оказывается относительно независимым от объективных условий жизни. Серьезные события, не только положительные (выигрыш в лотерею), но и негативные (инвалидность, смерть близкого), меняют наш уровень счастья лишь на время [7].

Важно учитывать, что COVID-19 – это заболевание высокого уровня опасности, вследствие чего люди переживают серьезный физический и психоэмоциональный стресс, а постковидный синдром может длиться более 2-х месяцев. Постковидный синдром может проявляться независимо от формы перенесенного заболевания. Его частые клинические проявления: тревожность, депрессия, усталость, нарушения памяти и концентрации внимания, за грудиные боли, сердцебиение, одышка, кашель, головная боль, боли в животе, диарея, отсутствие аппетита [2; 18].

Клинические проявления COVID-19 обычно разделяют на легкую, среднетяжелую, тяжелую, крайне тяжелую степень [13].

Понимание того, как благополучие и качество жизни связано с перенесенным COVID-19, важно для разработки мер по улучшению качества жизни и субъективного благополучия людей, перенесших это заболевание.

Цель исследования состояла в изучении особенностей качества жизни и субъективного благополучия у людей, перенесших COVID-19 в разной степени тяжести.

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного учреждения здравоохранения – Челябинский областной центр реабилитации. В исследовании приняли участие 129 респондентов в возрасте от 18 до 70 лет, с установленным на основе проведенной диагностики COVID-19 в разной степени тяжести (не болели, легкая, средняя, тяжелая).

Для проведения исследования респонденты были разделены на четыре группы по степени развития болезни: группа 1 (не болели), группа 2 (легкая степень), группа 3 (средняя степень), группа 4 (тяжелая степень) в соответствии с временными методическими рекомендациями профилактики, диагностики и лечения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) 17 версии от 14.12.2022<sup>1</sup>. Респонденты, не перенесшие COVID-19 и переболевшие в легкой форме, отвечали на опросники онлайн, а перенесшие среднюю и тяжелую степень COVID-19 отвечали на опросники очно, находясь на втором этапе реабилитации в реабилитационном центре. Исследование проводилось в период с декабря 2021 г. по февраль 2022 г. Критерии исключения пациентов были следующие: возраст < 18 лет или ≥ 70 лет; ранее существующие снижения когнитивных функций; деменции; травмы головы с последующими когнитивными снижениями; употребление алкоголя; психические расстройства в анамнезе.

Для измерения удовлетворенности жизнью, позволяющей определить уровень субъективного благополучия, использовалась методика «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера, переведенная на русский язык и валидизированная Д. А. Леонтьевым в 2003 г. Данная методика измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида и включает в себя пять вопросов (шкал), ответы на каждый из них даются по 7-балльной шкале [10].

Диагностика качества жизни была проведена с помощью опросника SF – 36 (краткая форма оценки здоровья), отражающего общее благополучие и степень удовлетворенности аспектами жизни, на которые влияет состояние здоровья, автор методики John E. Ware. Опросник был валидизирован сотрудниками аналитического сектора Межнационального Центра исследования качества жизни в Санкт-Петербурге. Методика состоит из восьми шкал: физическое функционирование (PF), ролевая деятельность (RP), телесная боль (BP), общее здоровье (GH), жизнеспособность (VT), социальное функционирование (SF), эмоциональное состояние (RE), психическое здоровье (MH). Все шкалы формируют два главных показателя: душевное (MH) и физическое (PH) благополучие [25].

<sup>1</sup> Отчет о текущей ситуации по борьбе с коронавирусом [Электронный ресурс] // Коммуникационный центр Правительства Российской Федерации: официальный сайт. 2023. URL: <https://xn--80aesfpebagmfbcl0a.xn--p1ai/news/20221126-1607.html> (дата обращения: 22.02.2023).

В исследовании использовались: описательные статистики, для сравнения четырех групп – критерий Краскала-Уоллеса (H). Обработка данных проводилась в программе SPSS.

Выдвигалась следующая гипотеза: субъективное благополучие людей и качество жизни у переболевших COVID-19 имеют свои особенности в зависимости от степени тяжести перенесенного заболевания.

## Результаты

На начальном этапе диагностика субъективного благополучия у участников исследования была проведена с помощью методики Э. Динера «Шкала удовлетворенности жизнью».

Описание результатов диагностики лиц, переболевших COVID-19 в разной степени тяжести, приведены в табл. 1.

Таблица 1  
Описательная статистика удовлетворенности жизнью людей перенесших COVID -19 в разной степени тяжести/ Satisfaction with life of people who have suffered COVID - 19 in varying degrees of severity

|   | Степень тяжести                           |  |  |                           |
|---|---|--|--|---------------------------|
|   | не перенесшие                             | легкая                                   | средняя                                  | тяжелая                   |
| Соответствие жизни идеальному представлению о ней | M= 3,9048<br>SD =1,33809                  | M=3,9667<br>SD= 1,47352                  | M= 3,1026<br>SD= 1,09532                 | M= 4,0769<br>SD= 1, 20054 |
| Удовлетворенность условиями жизни                 | M= 4,1905<br>SD = 1,53685                 | <b>M= 4,2333</b><br><b>SD = 1, 69550</b> | <b>M= 3,4872</b><br><b>SD=1,60381</b>    | M= 3,7692<br>SD= 1,18013  |
| Удовлетворенность реальностью                     | M = 4,4762<br>SD = 1, 40068               | <b>M= 4,3667</b><br><b>SD= 1, 71169</b>  | M= 3,7692<br>SD= 1,51243                 | M= 4,0000<br>SD= 1,16980  |
| Удовлетворенность достигнутыми жизненными целями  | <b>M = 4,2857</b><br><b>SD = 1,70713</b>  | M= 4, 3667<br>SD= 1, 35146               | M= 3,4359<br>SD= 1, 37257                | M= 4,9487<br>SD= 1,07480  |
| Удовлетворенность прожитой жизнью                 | <b>M = 3,8571</b><br><b>SD = 1, 90488</b> | <b>M= 4,5000</b><br><b>SD= 2, 06364</b>  | <b>M= 3,6410</b><br><b>SD = 1, 67783</b> | M= 4,1795<br>SD= 1, 27469 |
| Удовлетворенность жизнью в целом                  | M = 4,1429<br>SD = 1,20689                | M= 4, 2867<br>SD= 1, 32424               | M= 3,4872<br>SD = 1,15421                | M= 4,1949<br>SD=,89382    |

Как следует из табл. 1, 19 % обследуемых входящих в группу не болевших COVID-19, имеют средний показатель удовлетворённости жизнью в целом, а также они не удовлетворены достигнутыми целями и прожитой жизнью.

Интервьюируемые, перенесшие COVID-19 в легкой степени (23 %), также по показателю удовлетворённости жизнью



в целом имеют средние значения и не удовлетворены условиями жизни, реальностью и прожитой жизнью.

У респондентов, перенесших COVID-19 в средней степени тяжести (36,5 %), показатель удовлетворенности жизнью в целом ниже среднего. В этой группе участники опроса считают, что их жизнь не соответствует идеальному представлению о ней в большей степени, чем в других группах. Распределение отличается от нормального в двух шкалах: испытуемые отметили неудовлетворенность условиями жизни, прожитой жизнью.

Респонденты, перенесшие COVID-19 в тяжелой степени (21,5 %), имеют средний показатель удовлетворенности жизнью в целом. Однако удовлетворенность достигнутыми жизненными целями у переболевших в тяжелой форме выше среднего, что может быть объяснено пережитой ситуацией госпитализации, сложным течением болезни и выздоровлением, которое дает возможность двигаться дальше.

Далее обработка данных и сравнение групп производились в программе SPSS с помощью  $h$  – критерия Краскала-Уоллеса (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ субъективного благополучия у лиц, перенесших COVID-19 в разной степени тяжести/Comparative analysis of subjective well-being in individuals who have undergone COVID-19 to varying degrees

|   | Хи - квадрат  | Ст.св    | Асимптотическая значимость |
|---|---------------|----------|----------------------------|
| Соответствие жизни идеальному представлению о ней | <b>14,660</b> | <b>3</b> | <b>,002</b>                |
| Удовлетворенность условиями жизни                 | 6,134         | 3        | ,105                       |
| Удовлетворенность реальностью                     | 5,506         | 3        | ,138                       |
| Удовлетворенность достигнутыми жизненными целями  | <b>22,002</b> | <b>3</b> | <b>,000</b>                |
| Удовлетворенность прожитой жизнью                 | 4,671         | 3        | ,198                       |
| Удовлетворенность жизнью в целом                  | <b>12,380</b> | <b>3</b> | <b>,006</b>                |

С помощью критерия Краскала-Уоллеса были выявлены значимые различия между группами. Показатели удовлетворенности жизнью, представленные в табл. 2, имели различия в шкалах «соответствие жизни идеальному представлению о ней», «удовлетворенность достигнутыми жизненными целями», «удовлетворенность жизнью в целом» ( $p > 0,05$ ).

На следующем этапе с помощью опросника SF – 36, было изучено качество жизни людей, перенесших COVID-19 в разной степени тяжести. Результаты описательной статистики

представлены в табл. 3. Показатели каждой шкалы варьируют между 0 и 100, где 100 представляет полное здоровье [11].

Таблица 3

Описательная статистика качества жизни респондентов, перенесших COVID - 19 в разной степени тяжести/Descriptive statistics of the quality of life of respondents who suffered COVID - 19 in varying degrees of severity

|   | Степень тяжести               |                               |                               |                               |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|   | не перенесшие                 | легкая                        | средняя                       | тяжелая                       |
| PF (Physical Functioning).<br>Физическое функционирование                         | M = 89,2857<br>SD = 18,72737  | M = 92,3333<br>SD = 14, 60593 | M = 78,0769<br>SD = 22, 26088 | M = 61,2821<br>SD = 29,59636  |
| RP (Role Physical). Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием | M = 69,0476<br>SD = 35,27106  | M = 68,3333<br>SD = 34, 69903 | M = 44,2308<br>SD = 40, 74210 | M = 19,8718<br>SD = 36, 35510 |
| BP (Bodily Pain).<br>Физическая боль  | M = 60,0000<br>SD = 15, 40779 | M = 57,7000<br>SD = 15,66492  | M = 57,9744<br>SD = 19, 68099 | M = 51,6154<br>SD = 14, 81751 |
| GH (General Health). Общее восприятие здоровья                                    | M = 67,1905<br>SD = 21, 10123 | M = 66,2000<br>SD = 20, 64712 | M = 53,3077<br>SD = 19, 79654 | M = 45,9231<br>SD = 13, 39950 |
| VT (Vitality). Жизненная активность   | M = 63,5714<br>SD = 16,66905  | M = 56,3333<br>SD = 22,16448  | M = 42,9487<br>SD = 19, 62537 | M = 40,6410<br>SD = 15, 94313 |
| MH (Mental Health).<br>Психическое здоровье                                       | M = 68,9524<br>SD = 17,56837  | M = 57,0667<br>SD = 21, 85680 | M = 49,4359<br>SD = 18, 61493 | M = 43,2821<br>SD = 16, 41236 |
| SF (Social Functioning).<br>Социальное функционирование                           | M = 77,9762<br>SD = 24,33643  | M = 68,7500<br>SD = 27, 21839 | M = 60,2564<br>SD = 26,57409  | M = 44,8718<br>SD = 22, 52885 |
| RE (Role Emotional). Роль эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности   | M = 65,0794<br>SD = 38,69567  | M = 71,1111<br>SD = 34,72203  | M = 33,3333<br>SD = 39, 73597 | M = 49,5726<br>SD = 41,79580  |
| PH_Физический компонент здоровья  | M = 41,2246<br>SD = 4,58580   | M = 42,7637<br>SD = 4, 74399  | M = 42,5958<br>SD = 6, 85581  | M = 36,9039<br>SD = 6, 47317  |
| MH_Психический компонент здоровья   | M = 65,4131<br>SD = 10, 40654 | M = 60,8983<br>SD = 11, 90215 | M = 53,7460<br>SD = 10, 93095 | M = 55,0084<br>SD = 9,79683   |

Так, респонденты, не перенесшие COVID-19, высоко оценивают физическое ( $M = 89,2857$ ;  $SD \pm 18,72737$ ) и социальное ( $M = 77,9762$ ;  $SD \pm 24,33643$ ) функционирование. В шкалах RP (ролевое функционирование), SF (социальное функционирование) баллы опрашиваемых выше среднего. В остальных шкалах оценка качества жизни на среднем уровне.

Участники опроса, перенесшие COVID-19 в легкой степени, высоко оценивают физическое функционирование ( $M = 92,3$ ;  $SD \pm 14,6$ ), выше среднего – эмоциональное состояние по шкале RE ( $M = 71,1$ ;  $SD \pm 34,8$ ). Выражают среднюю удовлетворенность качеством жизни по шкалам: ролевая деятельность (RP), телесная боль (BP), общее здоровье (GH),

жизнеспособность (VT), социальное функционирование (SF), психическое здоровье (MH).

Перенесшие COVID-19 в средней степени тяжести выше среднего оценивают физическое функционирование ( $M = 78$ ,  $SD \pm 22,2$ ). Показатель по шкале RE низкий ( $M = 33,3$ ,  $SD \pm 39,7$ ), это говорит о сильном влиянии эмоциональных проблем на жизнедеятельность. По показателю шкалы SF балл средний ( $M = 60,2$   $SD \pm 26,5$ ). Респонденты выражают среднюю удовлетворенность качеством жизни по параметру интенсивности боли, влияющей на активность (BP). Отмечают признаки утомления и недостатка жизненных сил (VT), состояние здоровья оценивают средне (GH).

Перенесшие COVID-19 в тяжелой степени тяжести низко оценивают качество жизни по шкале ролевого функционирования ( $M = 19,8$ ,  $SD \pm 36,3$ ) Ниже среднего оценивают качество жизни по шкалам: SF (социальное функционирование), GH (общее восприятие здоровья), VT (жизненная активность), MH (психическое здоровье), RE (роль эмоциональных проблем). Средние показатели в шкалах PF (физическое функционирование) и BP (интенсивность боли).

Сравнивая группы по итоговой шкале физического здоровья, можно сделать вывод, что менее удовлетворены своим качеством жизни, связанным со здоровьем люди, перенесшие COVID-19 в тяжелой степени. Психическим компонентом здоровья более не удовлетворены респонденты, перенесшие заболевание в средней и тяжелой форме. Чем тяжелее переносилось заболевание, тем меньше удовлетворенность качеством жизни.

Сравнение групп было произведено с помощью  $h$  – критерия Краскала-Уоллеса, результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ субъективного качества жизни, перенесших COVID-19 в разной степени тяжести/Comparative analysis of the subjective quality of life of COVID-19 survivors in varying degrees of severity

| Шкала        | PF     | RP     | BP   | GH     | VT     | MH     | SF     | RE     | PH     | MH     |
|--------------|--------|--------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Хи квадрат   | 33,852 | 29,686 | ,773 | 26,218 | 24,918 | 25,016 | 24,800 | 16,321 | 20,852 | 18,686 |
| ст.св        | 3      | 3      | 3    | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      |
| Асимпт знач. | ,000   | ,000   | ,856 | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,001   | ,000   | ,000   |

Во всех шкалах, представленных в табл. 4, кроме (BP) выявлены значимые различия (при уровне значимости  $p > 0,05$ ).

Более удовлетворены своим качеством жизни участники опроса, которые не болели COVID-19. Чем серьезнее развивалось заболевание COVID-19, тем менее удовлетворены респонденты качеством жизни, связанным со здоровьем.

Более удовлетворены своим качеством жизни респонденты, которые не болели COVID-19. Чем серьезнее степень развития COVID-19, тем менее удовлетворены опрашиваемые качеством жизни, связанным со здоровьем, как физическим, так и психическим.

На основе анализа описательных статистик и сравнения групп, можно сделать вывод, что люди, переболевшие COVID-19 в тяжелой форме, более удовлетворены жизнью, чем представители других групп. Меньше всего удовлетворены жизнью люди, перенесшие COVID-19 в средней форме. Они в большей степени считают, что их жизнь не соответствует идеальному представлению о ней. Люди, перенесшие COVID-19 в тяжелой форме, в большей степени согласны с тем, что они имеют то, что им по-настоящему нужно, удовлетворены достигнутыми жизненными целями.

Показатели респондентов, не перенесших COVID-19 и перенесших в легкой и средней форме свидетельствуют об их неудовлетворенности прожитой жизнью. В отличие от перенесших COVID-19 в тяжелой форме, испытуемые, не перенесшие COVID-19, отмечают неудовлетворенность достигнутыми жизненными целями.

Таким образом, установлено, что существует взаимосвязь субъективного благополучия и формы заболевания. Субъективное благополучие имеет свои особенности, в зависимости от формы заболевания.

### **Обсуждение и выводы**

Результаты эксперимента совпадают с исследованиями, в которых были выявлены факторы, связанные с низким уровнем качества жизни среди выписанных или выздоровевших пациентов с COVID-19 [19; 22; 24]. Поступление в отделение интенсивной терапии, искусственная вентиляция легких, длительное пребывание в медицинском учреждении связаны

с низким уровнем качества жизни, о чем сообщалось в исследованиях Arab-Zozani, Taboada M. Согласно результатам, наиболее затронутой и наименее затронутой областью качества жизни были физическая роль и физическая функция, соответственно. Аналогичные обзоры, проведенные среди пациентов после выписки из отделения интенсивной терапии, также показали, что выжившие в отделении интенсивной терапии имели значительно более низкие средние показатели качества жизни во время последующего наблюдения после выписки.

Результаты нашего исследования по изучению качества жизни соотносятся с работами коллег. Так, А. С. Самойловым были получены данные о снижении качества жизни для всех стационарных пациентов, перенесших пневмонию, вызванную COVID-19 [15]. В исследованиях была обнаружена взаимосвязь субъективной удовлетворенности и физического компонента здоровья, респонденты среднего возраста имели более низкий уровень субъективного благополучия в отличие от представителей других возрастных групп [8].

Полученный результат по уровню субъективного благополучия лиц, перенесших COVID-19 в тяжелой форме, может объясняться переоценкой ценностей, поэтому их общая удовлетворенность жизнью не снижается, и они более убеждены, что в их жизни есть то, что им по-настоящему нужно.

Полученные данные не противоречат исследованию Т. Г. Бохан, Д. А. Леонтьева и соавторов, где было выявлено, что психологические ресурсы могут играть буферную роль в отношении уязвимости к негативным психологическим последствиям COVID-19 и помогать находить позитивные возможности [3].

В работе Е. И. Рассказовой, Д. А. Леонтьева и соавт. не выявлено ухудшения субъективного благополучия во время COVID-19, были получены результаты в пользу стабильности субъективного благополучия [9]. По нашему мнению, это может объясняться тем, что в нашем исследовании принимали участие люди, перенесшие COVID-19, изучалась взаимосвязь формы заболевания и субъективного благополучия, в трудах коллег изучалось влияние пандемии на субъективное благополучие.

Изучение субъективного благополучия и качества жизни лиц, перенесших COVID-19 в разной степени тяжести позво-

лило выявить, что по методике качество жизни наименьшие значения по всем шкалам получены в группе лиц, перенесших COVID-19 в тяжелой форме. В группе респондентов, перенесших COVID-19 в средней степени тяжести низкие значения обнаруживаются по шкалам «общее восприятие здоровья, жизненной активности, психического здоровья» и «роль эмоциональных проблем в ограничении жизнедеятельности». В группах, не болевших и перенесших COVID-19 в легкой форме, данные приближены к популяционным значениям.

Подтверждено, что у пациентов, перенесших COVID-19, имевших длительные сроки госпитализации, более низкие значения качества жизни после выписки по сравнению с другими. Все пациенты взрослого возраста имеют более высокий риск осложнений и высокий риск смертности, что может привести к резким изменениям качества жизни. Для получения более точных результатов требуется дальнейшее изучение влияния COVID-19 на субъективное благополучие и качество жизни.

Результаты по методике субъективной удовлетворенности жизнью несколько отличаются от объективных показателей качества жизни. Так, самые низкие результаты по шкалам «соответствие жизни идеальному представлению о ней», «удовлетворенность условиями жизни», «удовлетворенность реальностью», «удовлетворенность достигнутыми жизненными целями», «удовлетворенность прожитой жизнью и удовлетворенность жизнью в целом» обнаружены в группе респондентов, перенесших COVID-19 в средней степени тяжести.

В группе лиц, перенесших COVID-19 в тяжелой форме, низкие значения обнаруживаются по шкале «удовлетворенность условиями жизни», (это могут быть природные условия, которые воздействуют на самочувствие). Воздействие оказывается через предъявляемые требования к безопасности жилища, одежды, питания, безопасным условиям трудовой деятельности, уровню жизни, выражающемуся в доходах и их потере, доступности медицины и социальных контактов.

В группе не болевших COVID-19 низкие значения обнаруживаются по шкалам «соответствие жизни идеальному представлению о ней», «удовлетворенность достигнутыми жизненными целями» и «удовлетворенность прожитой жизнью». Это может объясняться страхом заразиться, исходом

заболевания, снижением дохода и социальных контактов, невозможности самореализации.

Эксперты в области здравоохранения считают, что более чем 70 % населения мира, скорее всего, потребуются лечение проблем физического и/или психического здоровья, связанных с инфекцией COVID-19 [23]. Выводы, полученные в исследовании, могут служить основой для разработки программ психологической поддержки пациентов после перенесенного COVID-19.

Ограничением этого исследования является исключением детей, перенесших COVID-19, и лиц старческого возраста. Кроме того, не проводился скрининг лиц на 1 и 3 этапах реабилитации. Эти результаты могут помочь в разработке психологического сопровождения пациентов после перенесенного COVID-19, чтобы улучшить качество жизни.

#### Список литературы

1. Бадалян К. Р., Соловьева Э. Ю. COVID-19: Долгосрочные последствия для здоровья // *Consilium Medicum*. – 2021. – № 12. – С. 992–999. DOI: 10.26442/20751753.2021.12.201347
2. Баклаушев В. П., Кулемзин С. В., Горчаков А. А., Юсубалиева Г. М., и др. COVID-19. Этиология, патогенез, диагностика и лечение // *Клиническая медицина*. – 2020. – С. 1–14. DOI: 10.17816/clinpract26339.
3. Бохан Т. Г., Галажинский Э. В., Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И., и др. COVID-19 и субъективное благополучие: воспринимаемое воздействие, позитивные психологические ресурсы и защитное поведение // *Психология. Журнал Высшей Школы Экономики*. – 2021. – Т. 18. – № 2. С. 259–275. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-2-259-275.
4. Калякина И. М., Аванесян Э. А., Сайфуллин А. С. Влияние COVID-19 на экономику России // *Московский экономический журнал*. – 2020. № 6. – С. 234–240. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10429.
5. Камдина Л. В. Оценка влияния пандемии COVID-19 на качество жизни населения // *Экономика и бизнес*. – 2021. – № 11. – С. 224–230.
6. Канорский С. Г. COVID-19 и сердце: прямое и косвенное влияние // *Кубанский научный медицинский вестник*. – 2021. – № 1. – С. 16–28. DOI: 10.25207/1608-6228-2021-28-1-16-31.
7. Комарова Д. Н. Парадоксы субъективного благополучия личности // *Актуальные исследования*. – 2020. – № 1. – С. 52–55.
8. Куба Е. А., Честюнина Ю. В., Трушина И. А. Удовлетворенность жизнью и качество жизни взрослого населения в период пандемии // *Медицинская психология в здравоохранении: сборник научных трудов по материалам всероссийской научно-практической конференции, Курск, 26 мая 2022 года / сост. А. И. Блюм, И. Н. Земзюлина, Н. В. Смирнов, отв. ред. В. А. Липатов*. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2022. – С. 65–69.
9. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. – 2020. – № 1. – С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02.
10. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // *Мони-*

торинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 117–142. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.06.

11. Новик А. А., Ионова Т. И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. – М.: ОЛМАПРЕСС, 2002. – 314 с.

12. Перельман Н. Л. История и методологические основания представлений о качестве жизни // Бюллетень физиологии и патологии дыхания. – 2019. – № 72. – С. 112–118. DOI: 10.12737/artide\_5d0ad216a56793.6456mi.

13. Плутницкий А. Н. Временные методические рекомендации. Профилактика, диагностика и лечение новой коронавирусной инфекции (COVID-19). Версия 17 (14.12.2022).

14. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 2. – С. 90–108. DOI: 10.17759/cpp.2020280205

15. Самойлов А. С., Удалов Ю. Д., Пустовойт В. И., Петрова М. С., Назарян С. Е. Анализ субъективной оценки качества жизни пациентов перенесших пневмонию, вызванную COVID-19 // Кремлевская медицина. Клинический вестник. – 2020. – № 4. – С. 30–33. DOI: 10.26269/46y3-bb59.

16. Соловьева Н. В., Макарова Е. В., Кичук И. В. «Коронавирусный синдром»: профилактика психотравмы, вызванной COVID-19 // Русский медицинский журнал. – 2020. – № 9. – С. 18–22.

17. Хасанова Д. Р., Хасанова Д. Р., Житкова Ю. В., Васкаева Г. Р. Постковидный синдром: обзор знаний о патогенезе, нейропсихиатрических проявлениях и перспективах лечения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2021. – № 13 (3). – С. 93–98.

18. Arab-Zozani M., Hashemi F., Safari H., Yousefi M., Ameri H. Health-Related Quality of Life and its Associated Factors in COVID-19 Patients // Osong public health and research perspectives. – 2020. – Vol. 11 (5). – Pp. 296–302.

19. Campbell A. *Aspiration, Satisfaction, and Fulfillment // The human meaning of social change.* / eds. A. Campbell, P. E. Converse. – New York: Russell Sage Foundation, 1972. – Pp. 441–466.

20. Gerth A., Hatch R., Young J., Watkinson P. J. A. Changes in health-related quality of life after discharge from an intensive care unit: a systematic review // *Anaesthesia.* – 2019. – Vol. 74 (1). – Pp. 100–108.

21. Helliwell J. F., Layard R., Sachs J., De Neve J.-M. (eds) *World Happiness Report 2021.* New York: Sustainable Development Solutions Network, 2021.

22. Shah R., Ali F. M., Nixon S. J., Ingram J. R., et al. Measuring the impact of COVID-19 on the quality of life of the survivors, partners and family members: a cross-sectional international online survey // *BMJ Open.* – 2021. Vol. 11 (5). DOI: 10.1136/bmjopen-2020-047680.

23. Pulvirenti F., Cinetto F., Milito C., Bonanni L., et al. Health-related quality of life in common variable immunodeficiency Italian patients switched to remote assistance during the COVID-19 pandemic // *Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice.* – 2020. DOI: 10.1016/j.jaip.2020.04.003.

24. Taboada M., Moreno E., Cariñena A., Rey T., et al. Quality of life, functional status, and persistent symptoms after intensive care of COVID-19 patients // *Br J Anaesth.* – 2021. – Vol. 126 (3). – Pp. 110–113.

25. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. *SF-36 Health Survey. Manual and interpretation guide // The Health Institute, New England Medical Center.* Boston, Mass. – 1993.

## References

1. Badalyan, K. R., Solovyeva, E. Yu. (2021) COVID-19: Dolgosrochnye posledstviya dlja zdorov'ja [COVID-19: long-term health impacts]. *Consilium Medicum.* No. 23 (12). Pp. 993–999. DOI: 10.26442/20751753.2021.12.201347. (In Russian).

2. Baklaushev, V. P., Kulemzin, S. V., Gorchakov, A. A., Yusubalieva, G. M., et al. (2020) COVID-19. Jetiologija, patogenez, diagnostika i lechenie [COVID-19. Aetiology, pathogenesis, diagnosis and treatment]. *Klinicheskaja medicina – Journal of Clinical Practice.* Vol. 11. No. 1. Pp. 7–20. DOI: 10.17816/clinpract26339. (In Russian).

3. Bokhan, T.G., Galazhinsky, E.V., Leontiev, D.A., Rasskazova, E.I., et al. (2021) COVID-19 i sub'ektivnoe blagopoluchie: vosprinimaemoe vozdejstvie, pozitivnye psihologicheskie re-



sursy i zashhitnoe povedeniye [COVID-19 and subjective well-being: perceived impact, positive psychological resources and protective behavior]. *Psihologiya. Zhurnal Vyshey Shkoly Jekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 18 (2). Pp. 259–275. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-2-259-275. (In Russian).

4. Kalyakina, I. M., Avanesyan, E. A., Saifullin, A. S. (2020) Vliyanie COVID-19 na jekonomiku Rossii [The impact of COVID-19 on the Russian economy]. *Moskovskij jekonomicheskij zhurnal – Moscow Economic Journal*. No. 6. Pp. 234–240. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10429. (In Russian).

5. Kamdina, L. V. (2020) Ocenka vliyaniya pandemii COVID-19 na kachestvo zhizni naseleeniya [Assessment of the Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Life of the Population]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*. No. 11 (445). Pp. 224–230. DOI: 10.47475/1994-2796-2020-11126. (In Russian).

6. Kanorskiy, S. G. (2021) COVID-19 i serdce: prjamoe i kosvennoe vliyanie [COVID-19 and the heart: direct and indirect impact]. *Kubanskii Nauchnyi Meditsinskii Vestnik – Kuban Scientific Medical Bulletin*. No. 28 (1). Pp. 16–31. DOI: 10.25207/1608-6228-2021-28-1-16-31. (In Russian).

7. Komarova, D. N. (2020) Paradoksy sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Paradoxes of subjective well-being of the individual]. *Aktual'nye issledovaniya – Current Research*. No. 1 (4). Pp. 52–55. (In Russian).

8. Kuba, E. A., Chestyunina, Yu. V., Trushina, I. A. (2022) Udovletvorennost' zhizn'ju i kachestvo zhizni vzroslogo naseleniya v period pandemii [Life satisfaction and quality of life of the adult population during a pandemic]. *Meditsinskaya psihologiya v zdravoohranenii [Medical psychology in health care]. Collection of scientific papers based on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Kursk, May 26, 2022. year I comp. A. I. Blum, I. N. Zemzyulina, N. V. Smirnov, responsible editor V. A. Lipatov. Kursk: Kursk State Medical University*. Pp. 65–69. (In Russian).

9. Leontiev, D. A. (2020) Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponjatijnogo polja [Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field]. *Monitoring obshhestvennogo mneniya: Jekonomicheskie i social'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1. Pp. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02. (In Russian).

10. Osin, E. N., Leontiev, D. A. (2020) [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective WellBeing: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring obshhestvennogo mneniya: Jekonomicheskie i social'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1. Pp. 117–142. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.06. (In Russian).

11. Novik, A. A., Ionova, T. I., Kaynd, P. (1999) *Rukovodstvo po issledovaniyu kachestva zhizni v medicine* [The concept of the study of quality of life in medicine]. St. Petersburg: Elbi. (In Russian).

12. Perelman, N. L. (2019) Istorija i metodologicheskie osnovaniya predstavlenij o kachestve zhizni [History and methodological basics of quality of life conceptions]. *Bjulleten' fiziologii i patologii dyhanija – Bulletin Physiology and Pathology of Respiration*. No. 72. Pp. 112–119. DOI: 10.12737/artide\_5d0ad216a56793.6456mi. (In Russian).

13. Plutnickij, A. N. (2022) *Vremennye metodicheskie rekomendacii. Profilaktika, diagnostika i lechenie novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19)* [Temporary guidelines. Prevention, diagnosis and treatment of novel coronavirus infection (COVID-19)]. *Versiya 17* (14.12.2022).

14. Rasskazova, E. I., Leontiev, D. A., Lebedeva, A. A. (2020) Pandemija kak vyzov sub"ektivnomu blagopoluchiju: trevoga i sovtdanie [Pandemic as a Challenge to Subjective Well-Being: Anxiety and Coping]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*. Vol. 28. No. 2. Pp. 90–108. DOI: 10.17759/cpp.2020280205. (In Russian).

15. Samojlov, A. S., Udalov, Yu. D., Pustovojt, V. I., Petrova, M. S., Nazaryan, S. E. (2020) Analiz sub"ektivnoj ocenki kachestva zhizni pacientov perenessih pnevmoniyu, vyzvannuyu COVID-19 [Analysis of the subjective assessment of the quality of life of patients with pneumonia caused by COVID-19]. *Kremlevskaya medicina. Klinicheskij vestnik – Kremlin medicine. Clinical Bulletin*. No. 4. Pp. 30–33. DOI: 10.26269/46y3-bb59. (In Russian).

16. Soloveva, N. V., Makarova, E., Kichuk, I. V. (2020) "Koronavirusnyj sindrom": profilaktika psihotravmy, vyzvannoj COVID-19 [Coronavirus syndrome: prevention of psychotrauma caused

- [426] by COVID-19]. *Russkij medicinskij zhurnal – Russian Medical Journal*. No. 30 (4). Pp. 18–22. DOI: 10.4081/ejtm.2020.9302. (In Russian).
17. Khasanova, D. R., Zhitkova, Yu. V., Vaskaeva G. R. (2021) Postkovidnyj sindrom: obzor znanij o patogeneze, nejropsihiatricheskijh projavlenijah i perspektivah lechenija [Post-covid syndrome: a review of pathophysiology, neuropsychiatric manifestations and treatment perspectives]. *Nevrologiya, nejropsikhiatriya, psikhosomatika – Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*. No. 13 (3). Pp. 93–98. DOI: 10.14412/2074-2711-2021-3-93-98. (In Russian).
18. Arab-Zozani, M., Hashemi, F., Safari, H., Yousefi, M., Ameri, H. (2020) Health-Related Quality of Life and its Associated Factors in COVID-19 Patients. *Osong public health and research perspectives*. Vol. 11 (5). Pp. 296–302.
19. Campbell, A. (1972) Aspiration, Satisfaction, and Fulfillment // The human meaning of social change. / eds. A. Campbell, P. E. Converse. New York: Russell Sage Foundation. Pp. 441–466.
20. Gerth, A., Hatch, R., Young, J., Watkinson, P. J. A. (2019) Changes in health-related quality of life after discharge from an intensive care unit: a systematic review. *Anaesthesia*. Vol. 74 (1). Pp. 100–108.
21. Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., De Neve, J.-M. (2021) (eds.) World Happiness Report 2021. New York: Sustainable Development Solutions Network.
22. Shah, R., Ali, F. M., Nixon, S. J., Ingram, J. R., et al. (2021) Measuring the impact of COVID-19 on the quality of life of the survivors, partners and family members: a cross-sectional international online survey. *BMJ Open*. Vol. 11 (5). DOI: 10.1136/bmjopen-2020-047680
23. Pulvirenti, F., Cinetto, F., Milito, C., Bonanni, L., et al. (2020) Health-related quality of life in common variable immunodeficiency Italian patients switched to remote assistance during the COVID-19 pandemic. *Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*. DOI: 10.1016/j.jaip.2020.04.003.
24. Taboada M., Moreno E., Cariñena A., Rey T., et al. (2021) Quality of life, functional status, and persistent symptoms after intensive care of COVID-19 patients. *Br J Anaesth*. Vol. 126 (3). Pp. 110–113.
25. Ware J. E., Snow K. K., Kosinski M., Gandek B. (1993) SF-36 Health Survey. Manual and interpretation guide. *The Health Institute, New England Medical Center*. Boston, Mass.

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
45/45/10 %

### Информация об авторах

|427|

**Трушина Ирина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–5001–5927, e-mail: trushina\_ia@mail.ru

**Куба Елена Андреевна** – старший преподаватель, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–5407–859X, e-mail: ipipelena@mail.ru

**Гуськова Анна Владимировна** – магистрант, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID ID: 0009–0005–7994–0402, e-mail: anytik@inbox.ru

### Information about the authors

**Irina A. Trushina** – Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–5001–5927, e-mail: trushina\_ia@mail.ru

**Elena A. Kuba** – Senior Lecturer, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–5407–859X, e-mail: ipipelena@mail.ru

**Anna V. Guskova** – Master Student, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID ID: 0009–0005–7994–0402, e-mail: anytik@inbox.ru

Поступила в редакцию: 01.11.2023  
Принята к публикации: 05.12.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 01 November 2023  
Accepted: 05 December 2023  
Published: 29 December 2023

Научная статья  
УДК 37.032  
EDN: KNVEYK  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_428



## Эвристическая ценность антропологического подхода В. М. Бехтерева для исследования личности, ее развития и воспитания в психологии

В. В. Белов<sup>1</sup>, Е. В. Белова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** В статье дана оценка эвристической ценности антропологических идей В. М. Бехтерева о личности, ее психологической сущности, развитии и воспитании для определения перспективного варианта антропологического подхода как конструктивного теоретико-методологического основания дальнейшего развития психологии личности.

**Материалы и методы.** Материалами исследования стали труды В. М. Бехтерева, а также результаты историко-психологического изучения его работ, представленные в научных публикациях отечественных авторов. Используются теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в первоисточниках, а также историко-методологический анализ.

**Результаты.** Установлен вклад В. М. Бехтерева в создание антропологического подхода в психологии. Показана эвристическая ценность данного подхода для таких теоретических направлений психологии личности, как определение психологической сущности личности, ее функциональной структуры, роли наследственности и среды в ее развитии, значения социума и деятельности для формирования личности, соотношения личности, индивида и индивидуальности. Показано развитие методических основ исследования личности, в частности комплексного метода исследования.

**Обсуждение и выводы.** В. М. Бехтерев является создателем антропологического подхода, который следует однозначно рассматривать как конструктивное теоретико-методологическое основание психологии личности, ее развития и воспитания. Антропологический подход В. М. Бехтерева в психологии личности обладает высокой степенью эвристической ценности, что подтверждается его конструктивной ролью для построения теорий личности его непосредственным учеником А. Ф. Лазурским, учениками «второго и последующих поколений»: М. Я. Басовым, В. Н. Мясичевым, Б. Г. Ананьевым, В. С. Мерлиным, а также косвенным влиянием на разработку психологических теорий Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Узнадзе. Идеи В. М. Бехтерева о человеке, личности позволяют определить перспективу разработки антропологического подхода на современном этапе развития психологии личности в виде движения «встречными курсами» двух вариантов данного подхода «сверху» и «снизу» в направлении «антропологического синтеза».

**Ключевые слова:** В. М. Бехтерев, антропологический подход, антропологический поворот, антропологический системно-эволюционный подход, антропологический синтез, историко-методологический анализ, личность, развитие личности, воспитание.

**Для цитирования:** Белов В. В., Белова Е. В. Эвристическая ценность антропологического подхода В. М. Бехтерева для исследования личности, ее развития и воспитания в психологии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 428–456. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_428. EDN: KNVEYK

Original article  
UDC 37.032  
EDN: KNVEYK  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_428

## Heuristic Value of the Anthropological Approach V. M. Bekhterev for the Study of Personality, its Development and Education in Psychology

Vasily V. Belov<sup>1</sup>, Yelizaveta V. Belova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The article assesses the heuristic value of V. M. Bekhterev's anthropological ideas about personality, its psychological essence, development and education to determine a promising version of the anthropological approach as a constructive theoretical and methodological basis for the further development of personality psychology.

**Materials and methods.** The research materials were the works of V. M. Bekhterev, as well as the results of a historical and psychological study of his works, presented in scientific publications of domestic authors. Theoretical research methods were used: theoretical analysis and synthesis of materials presented in primary sources, as well as historical and methodological analysis.

**Results.** The contribution of V. M. Bekhterev to the creation of the anthropological approach in psychology has been established. The heuristic value of this approach is shown for such theoretical areas of personality psychology as the definition of the psychological essence of personality, its functional structure, the role of heredity and environment in its development, the importance of society and activity for the formation of personality, the relationship between personality, individual and individuality. The development of methodological foundations for the study of personality is shown, in particular the complex research method, and also briefly draws attention to the assessment by the followers of V. M. Bekhterev, his attitude to subjective and objective methods of studying personality.

**Discussion and conclusion.** V. M. Bekhterev is the creator of the anthropological approach, which should be clearly considered as a constructive theoretical and methodological basis for the psychology of personality, its development and education. The anthropological approach of V. M. Bekhterev in personality psychology has a high degree of heuristic value, which is confirmed by its constructive role for the construction of theories of personality by his direct student A. F. Lazursky, students of the "second and subsequent generations": M. Ya. Basov, V. N. Myasishchev, B. G. Ananyev, V. S. Merlin, as well as indirect influence on the development of psychological theories by L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, D. N. Uznadze. Ideas by V. M. Bekhterev's ideas about man and personality make it possible to determine the prospects for the development of an anthropological approach at the present stage of development of personality psychology in the form of movement in "colliding courses" of two variants of this approach "from above" and "from below" in the direction of "anthropological synthesis".

**Key words:** creative path of V. M. Bekhterev, anthropological approach, anthropological turn, anthropological system-evolutionary approach, anthropological synthesis, historical and methodological analysis, personality, personality development, education.

**For citation:** Belov, V. V., Belova, E. V. (2023) Jevristicheseskaja cennost' antropologicheskogo podhoda V. M. Bekhtereva dlja issledovaniya lichnosti, ee razvitiya i vospitaniya v psihologii [Heuristic Value of the Anthropological Approach V. M. Bekhterev for the Study of Personality, its Development and Education in Psychology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 428–456. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_428. EDN: KNVEYK

## Введение

Оценивая творческое наследие В. М. Бехтерева, чаще всего акцент делается на его вклад в разнообразные науки: анатомию, гистологию, физиологию, психологию, педагогику, неврологию, психиатрию, гигиену, социологию. Признавая его выдающийся вклад в разнообразные науки, важно отметить, что столь обширный междисциплинарный интерес В. М. Бехтерева обусловлен тем, что он исходил из единого научного антропологического замысла – познания целостного человека. Г. М. Яковлев и В. И. Шостак [47] в своей работе приводят цитату из автобиографии В. М. Бехтерева, в которой обосновывается выбор психиатрии и неврологии: «Эта специальность мне казалась из всей медицинской науки того времени наиболее тесно связанной с общественностью и, кроме того, увлекала вопросами познания личности, связанными с глубокими философскими и политическими проблемами, и это решило мой выбор».

Рассматривая взаимоотношение между психологией личности и антропологией, необходимо отметить их диалектическое единство. Обращаясь к современным достижениям психологии личности, которые отражены в многочисленных признанных мировым психологическим сообществом учебных изданиях, необходимо подчеркнуть, что понимание личности исследуется на основе антропологического подхода. Иначе говоря, родовым понятием для определения личности является «человек». С другой стороны, психология личности познает, как пишут Л. Хьелл и Д. Зиглер<sup>1</sup>, наиболее сложную, запутанную научную загадку природы, с которой сталкивалось человечество, а именно – тайну самого человека. Обращение к человеку в психологии личности обусловлено необходимостью познать существование человека, его поведение, переживания в условиях реальной повседневной жизни. К Холл и Г. Линдсей<sup>2</sup>, противопоставляя психологию личности общей экспериментальной психологии, подчеркивают, что теоретики личности считали, что «адекватное понимание человеческого поведения возможно только при изучении человека в его целостности. Большинство психологов, изучавших личность,

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение: учеб. пособие для психол. фак., психол. дисциплин гуманитар. фак. вузов РФ / пер. с англ. СПб.: Питер-пресс, 1997. 606 с.

<sup>2</sup> Холл К., Гарднер Линдсей Теории личности: учеб. пособие для студентов факультетов психологии по дисциплине "Общая психология" / пер. с англ. И. Б. Гриншпун. М.: Психотерапия, 2008. 652 с.

настаивали на том, что субъекта необходимо рассматривать с позиций целостного функционирования в естественной среде. Они настаивали на контекстуальном изучении поведения, когда каждое поведенческое событие изучается и интерпретируется в соотношении с остальными. Такая точка зрения была естественным следствием клинической практики, где осуществляется лечение целостного человека и где трудно ограничиться размышлениями об одной сенсорной модальности или заданном ряде переживаний». Далее они пишут, что «если мы принимаем намерение большинства теоретиков личности стремиться к изучению целостного, не разделенного на сегменты человека, несложно понять, почему многие обозреватели полагают одной из наиболее ярких отличительных черт теории личности ее функционирование в качестве интегративной теории. Подчеркивая значение антропологического подхода для психологии личности К. Клакхон обращает внимание на то, что «психологи были так поглощены своими инструментами и лабораторными занятиями, что им оставалось немного времени для того, чтобы изучать человека таким, каким его действительно хотелось бы знать, – не в лаборатории, а в повседневной жизни» [20].

Однако, признавая перспективность антропологического подхода в психологии личности, необходимо исходить из того, что он отличается неоднородностью, разнообразием, разбросом методологических позиций и эмпирических дизайнов. Причина этого, во-первых, заключается в том, что сама антропология, как пишет К. Гирц<sup>1</sup>, всегда была «размытой» совокупностью знаний, т. к. ее предмет и метод не определен до конца [13]; понятие «научная традиция» также мало помогает. Вторая причина неоднозначности антропологического подхода может быть объяснена тем, что данный подход опирается на разнообразные научные традиции, что и объясняет их неконструктивность для построения единой антропологии. В-третьих, на антропологическую неопределенность наслаивается и неопределенность в самой психологии ее понимания личности.

Итак, можно согласиться М. С. Гусельцевой, которая считает, что «антропология способна послужить для психологии

<sup>1</sup> Гирц К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры. Т. 1: Интерпретации культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 171–200.

личности горизонтом развития, ее пространством возможного» [16, с. 137]. Иначе говоря, можно постулировать, что понимание личности, ее развития и формирования возможно только в ее диалектическом единстве с человеком, т. е. с позиции антропологического подхода. В то же время, признавая, что антропологический подход следует рассматривать как методологическое воплощение данного единства, можно утверждать, что он понимается в психологии личности неоднозначно и опирается на разные «научные традиции».

В этой связи возникает необходимость обратиться к идеям В. М. Бехтерева, в трудах которого впервые с разных позиций, но прежде всего с точки зрения естественнонаучной парадигмы, предпринята попытка раскрыть психологическое содержание личности на основе многогранного, но целостного воззрения на человека.

При этом обращаясь к истокам отечественной психологии личности, разрабатываемой на основе антропологического подхода, необходимо оценить эвристическую ценность разнообразных «персонологических» идей В. М. Бехтерева, относящихся к трактовке личности, пониманию ее развития и воспитания, что и является целью исследования.

### **Обзор литературы**

Идея о неразрывной связи антропологии и психологии личности на современном этапе ее исторического развития развивается в работах М. С. Гусельцевой. Она полагает, что «психологи во второй половине XX в. обратились к антропологическому знанию, на стыке двух наук возникло направление психологической антропологии» [14, с. 267].

Итак, одной из версий антропологического подхода в психологии личности является «психологическая антропология» М. С. Гусельцевой, которая в методологическом плане опирается на «антропологический поворот». Данный поворот применительно к психологии личности характеризуется рядом особенностей. Во-первых, предполагается смена мультидисциплинарного исследования («психология и антропология») на установку трансдисциплинарности («психология как антропология»). Во-вторых, вслед за С. Козловым [21] она считает, что «идеалом современного исследователя в сфере гумани-



тарных наук является «глубокая методологическая фундированность и свободный переход от одной исследовательской парадигмы к другой – в зависимости от требований материала», что соответствует в психологии гуманитарной парадигме. В-третьих, «трансдисциплинарное исследование неформатно и ненормативно в том смысле, что принуждено не застыть, а течь, не охранять собственные границы, а держаться принципиальной открытости. Это подвижное, изменяющееся исследование изменяющегося человека в изменяющемся мире» [14, с. 274]. При этом М. С. Гусельцева уточняет фразу А. Г. Асмолова [4] о «развивающемся человеке в развивающемся мире», «подвижном в подвижном», добавляя в эту «двусоставную формулу третий компонент – изменяющееся исследование: исследование, которое течет и развивается совместно с изучаемой реальностью и, соответственно, применяет разные познавательные инструменты» [14, с. 274]. В-четвертых, по мнению М. С. Гусельцевой «трансдисциплинарный подход удерживает в поле внимания одновременно саморефлексивность, процессуальность и контекстуальность» [14, с. 274].

Важно уточнить научное наследие мировоззренческой позиции, антропологического поворота в психологии. Для определения научного наследия необходимо обратиться, как отмечает М. С. Гусельцева, к работе Н. В. Поселягина. «Антропологический поворот, несмотря на все его внутреннее разнообразие, предполагает общую эпистемологическую систему координат, которую можно обозначить как субъективистскую... Здесь первична самооценность концепции, познавательный ракурс, с которого именно я смотрю на объекты... В России же господствующая система координат другая – условно говоря, позитивистская» [36]. Далее М. С. Гусельцева для определения научного наследия антропологического поворота цитирует Н. С. Дмитриеву [17] о кантианском понятии человека как активного и автономного субъекта, которое было переосмыслено в неокантианстве. Итогом является вывод о том, что научным наследием антропологического поворота в психологии является неокантианство как «сильная программа отечественной психологии». Неокантианство ориентировалось больше на культуру, чем на социальную историю, а также содержало такой эпистемологический ресурс, как повороты к субъекту

и к антропологическому знанию. Данное философское наследие антропологического поворота в психологии М. С. Гусельцева противопоставляет марксизму, который представлял «позитивистскую историософскую традицию», при этом в качестве скрытого варианта антропологического поворота в советский период развития отечественной психологии она приводит этические воззрения С. Л. Рубинштейна [40] и косвенно обращается к культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

Здесь важно подчеркнуть, что Л. С. Выготский [11] и С. Л. Рубинштейн [38, 39] не с идеологических соображений, а на основе «глубокой методологической фундированности» открыто заявляли о том, что философским наследием их воззрений на психику человека и личность является марксизм, а точнее диалектический и исторический материализм. Если считать отправной точкой возникновения антропологии работу И. Канта, то отметим также, что антропологическое наследие И. Канта не сводится к пониманию человека только с позиции свободы, духовности. Он писал, что «учение, касающееся знания человека и изложенное в систематическом виде (антропология), может быть представлено с точки зрения или физиологической, или прагматической. Физиологическое человековедение имеет в виду исследование того, что делает из человека природа, а прагматическое – исследование того, что он как свободно действующее существо делает или может и должен делать из себя сам» [19, с. 4–5].

Итак, антропологический подход в психологии личности М. С. Гусельцевой [15], трансдисциплинарную «психологическую антропологию», можно обозначить, как «движение сверху» к познанию личности от «социокультурных, социогуманитарных» оснований. «Трансдисциплинарная антропология» направлена на раскрытие «индивидуальности в меняющихся и разнообразных контекстах, включенных в локальные и глобальные течения культуры [14, с. 294].

Сама же идея «психологической антропологии» наиболее полно была раскрыта в работах В. И. Слободчикова [43], который противопоставляет психологию о человеке традиционной психологии о психике. Рассматривая соотношение субъекта и личности в контексте психологической антропологии, он подчеркивает, что «сложность нашей темы заключается в том, что

её невозможно обсуждать в пределах традиционной, классической психологии, т. к. в ней всё о психике человека, но не о самом человеке. Психология человека, в отличие от психологии психики (её свойств, процессов, структур) ещё только начинает складываться» [43, с. 13]. Определяя мировоззренческую позицию антропологического подхода В. И. Слободчикова, необходимо отметить ее совпадение со взглядами М. С. Гусельцевой. В. И. Слободчиков заявляет, что психологическая антропология – это особая антропная наука (в рамках наук о человеке), это не теория о происхождении человека от обезьяны (и в этом смысле – это не биологическая, а именно – гуманитарная дисциплина). Данная дисциплина «должна разрабатывать свое собственное представление о сущности человека, о сугубой специфике человеческого способа жизни и его принципиального отличия от всякого другого – до-человеческого и сверх-человеческого» [42, с. 113]. Но в отличие от М. С. Гусельцевой, В. И. Слободчиков опирается в том числе и на марксизм как научное наследие. «Среди множества характеристик человеческой жизни недостаточно, на мой взгляд, учитывается одно фундаментальное обстоятельство: это – то, что живет человек прежде всего в системе реально-практических, живых связей с другими людьми. Нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими – он всегда существует и становится в сообществе и через сообщество. Еще Марксом было показано, что родовой, всеобщий характер человека и его деятельности имеет своим реальным источником общечеловеческое отношение к миру» [42, с. 114–115].

Итак, для того, чтобы понять психологическое содержание личности необходима опора на антропологический подход «сверху».

Однако существует и иная трактовка антропологического подхода, идущая от природы человека, «движение снизу». Именно такой вариант антропологического подхода к пониманию личности и заложил в своих работах В. М. Бехтерев. Отметим, что М. С. Гусельцева не отрицает вклад В. М. Бехтерева в антропологические научные традиции в психологии. Она пишет, что «рассматривая сегодня историю психологии под этим (*антропологическим*) углом зрения, можно обнаружить, что в российской психологии развивались и иные подспудные

антропологические тенденции. Так, человековедческая проблематика разрабатывалась не только в известных работах Н. Г. Чернышевского, П. Л. Лаврова, К. Д. Ушинского, в подходах В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьева и С. Л. Рубинштейна, но и в малоизвестных широкой аудитории трудах Г. Г. Шпета [16].

Именно антропологическая позиция В. М. Бехтерева, его стремление познать человека как единую целостную сущность, имеет ключевое значение, эвристическую ценность для психологии личности, позволяет определить направление, способное раскрыть тайну личности.

Методологические истоки понимания эвристической ценности теорий проистекают в связи с осмыслением науки как особой развивающейся общественной практики. Начиная с работ позитивистов, обосновывается идея эволюции научного познания. Данная идея становится общепризнанной в методологии науки. Если исходить из современных воззрений на науку, то ведущие методологи признают, что научные теории не являются догмами, а развиваются. Хотя существуют различия в трактовке законов развития научных теорий, все признают, что общий закон развития науки – это закон преемственности. К. Поппер приходит к этому через принцип фальсифицируемости [35]. Т. Кун развивает идею о научной революции как смене парадигм, которые возникают на основе новой общепризнанной теории, включающей старую [24]. И. Лакатос разрабатывает концепцию о научно-исследовательской программе [26]. В. С. Степин рассматривает эволюцию науки на основе трансформации типов рациональности, каждый из которых основывается на каких-то новых теориях [46].

В. М. Аллахвердов, А. С. Кармин, Ю. М. Шилков подробно рассматривают взгляды перечисленных методологов в контексте принципа преемственности, в том числе и по отношению к развитию теорий в психологии [1].

Не останавливаясь на анализе теоретических воззрений перечисленных методологов, которые внесли значительный вклад в методологию науки, можно прийти к выводу о том, что одним из определяющих философских оснований науки является принцип преемственности, который является методологической основой исследования эвристической ценности теорий.

В. Г. Рубанов, определяя философские основы научной преемственности, опирается на понимание данного принципа

классиками марксизма. С марксистской позиции, которая отталкивается от диалектических воззрений Г. Гегеля, принцип преемственности заключается в «снятии» и дальнейшем развитии достижения науки на качественно новом уровне. В. Г. Рубанов не согласен с данной трактовкой и считает, что развитие науки не сводится только к «снятию», т. к. может быть и повторение, и уничтожение. Кроме того, В. Г. Рубанов трактует принцип научной преемственности в контексте дифференциации и интеграции науки. В целом, соглашаясь с взглядами С. А. Кугеля [23], В. Г. Рубанов трактует принцип научной преемственности очень объемно, как сложный нелинейный процесс перехода от «старой науки» как формы познающей деятельности к новой. Развитие науки – это не только научно-исследовательская деятельность, но и научно-педагогическая, научно-информационная, научно-организаторская и иные виды деятельности [37].

Не отрицая конструктивность для науки объемного толкования принципа научной преемственности В. Г. Рубановым, а также его структурно-динамическую модель преемственности, для понимания эвристической ценности идей В. М. Бехтерева целесообразно ограничить данное воззрение. В нашем случае принцип преемственности трактуется только на основе одного из критериев научной преемственности, а именно имеющим отношение к собственно научно-исследовательской деятельности, а также к результатам научно-исследовательской деятельности, в том числе представленным в виде теоретических разработок.

При таком понимании принципа преемственности необходимо сопоставить его с принципом соответствия, который предполагает, что новая теория должна включать в себя старую. В. М. Аллахвердов, А. С. Кармин, Ю. М. Шилков ограничиваются только принципом преемственности. Они различают конвергентную и дивергентную преемственности. «Конвергентная преемственность имеет место тогда, когда новое знание добывается традиционными средствами, а содержание его укладывается внутри существующей в данной области науки теории... Дивергентная преемственность отличается тем, что при ней новое знание не поддается объяснению в рамках традиционных методов и требует выхода за пределы сложившихся в науке данного времени теоретических представлений. Конвергентная преемственность осуществляется «автоматически»:

она образуется сама собой в исследовательской работе любого ученого, как только он обращается к уже известным фактам, теориям, методам. Но идея дивергентной преемственности кажется странной. О какой преемственности может идти речь, если новая теория отрицает старую и заменяет ее? Оказывается, однако, что даже тогда, когда старая теория опровергается, ее все же нельзя просто отбросить как нелепое заблуждение... Последняя, даже когда она прямо противоречит первой, войдет в науку только при условии, что она объяснит, почему предшествующая теория подтверждалась опытом... Таким образом, между старой и новой теорией возникает определенная преемственность, которая и именуется дивергентной» [1, с. 173–174].

Развитие науки необходимо рассматривать как с точки зрения принципа преемственности, так и принципа соответствия или с учетом и конвергентной, и дивергентной преемственностей.

Для конкретизации данных методологических принципов воспользуемся эвристической ценностью. В учебнике Л. Хьелла, Д. Зиглера одним из критериев оценки теорий личности, является эвристическая ценность. Они определяют данный критерий как способность стимулировать ученых проводить дальнейшие исследования<sup>1</sup>. Р. С. Немов трактует эвристическую ценность теории, как способности продуцировать новые теоретические идеи, объясняющие неизвестное, а также предлагать решение практических задач, связанных с формированием, развитием и коррекцией личности человека. Чем больше новых идей порождает та или иная научная теория личности, тем больше ее эвристическая ценность<sup>2</sup>.

В статье не ставится задача во всей полноте исследовать эвристическую ценность идей В. М. Бехтерева для психологии в целом с учетом принципов преемственности и соответствия на протяжении всего периода развития психологической науки. Под эвристической ценностью антропологического подхода В. М. Бехтерева будем понимать конкретизацию его идей в психологическом исследовании личности, ее развитии и воспитании. При этом ограничимся лишь принципом преемственности или конвергентной преемственностью. Иначе говоря, не будем

<sup>1</sup> Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение: учеб. пособие для психол. фак., психол. дисциплин гуманитар. фак. вузов РФ / пер. с англ. СПб.: Питер-пресс, 1997. 606 с.

<sup>2</sup> Немов Р. С. Общая психология. Психология личности: учебник и практикум для среднего профессионального образования. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021. 940 с.

рассматривать еще один аспект преемственности, а именно качественные отличия теорий последователей В. М. Бехтерева от его теоретических воззрений. Кроме того, ограничим оценку эвристической ценности антропологического подхода В. М. Бехтерева только двумя поколениями его последователей, исследующих проблему личности.

### **Материалы и методы**

Материалами исследования стали труды В. М. Бехтерева, результаты историко-психологического изучения его работ, представленные в научных публикациях отечественных авторов, а также научные публикации отечественных психологов, которые опирались на антропологический подход В. М. Бехтерева.

Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ и обобщение материалов, изложенных в первоисточниках, а также историко-методологический анализ. Под историко-методологическим анализом будем понимать метод исследования, предназначенный на основе достигнутых теоретических положений психологии личности реконструировать историю изучения личности и тем самым определить эвристическую ценность идей В. М. Бехтерева для обоснованного выбора перспективного направления науки о личности [5].

### **Результаты**

Для обоснования правомерности существования антропологического подхода В. М. Бехтерева к изучению личности, обратим внимание на то, что ученый использовал термины «личность» и «человек». Е. В. Левченко [27] считает, что работа «Психика и жизнь» [6], изданная в 1904 г., – это этап становления антропоцентрической концепции, попытка создать целостное научное представление о человеке. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова [10] также подчеркивают, что первой отличительной чертой научной концепции В. М. Бехтерева является его антропологическая ориентация, согласно которой человек выступал как целостное онтологическое бытие. Н. А. Логинова подчеркивает, что сторонником и инициатором антропологического и вместе с тем комплексного подхода к человеку выступил В. М. Бехтерев. Сто лет назад он организовал Психо-

неврологический институт, Институт мозга и ряд лабораторий, которые были призваны осуществлять комплексный подход в целях познания целостного человека» [32, с. 170–171].

Определяя методологические основания антропологического подхода В. М. Бехтерева, необходимо признать, что он базируется на естественнонаучной парадигме, которая в то время была представлена в виде позитивизма Г. Спенсера [44]. Бесспорно, признавая естественнонаучную приверженность В. М. Бехтерева в исследовании личности, необходимо подчеркнуть его более широкое воззрение на личность, которое не ограничивалось только физиологическими, клиническими или в целом медико-биологическими изысканиями. В его работах, особенно в «Коллективной рефлексологии» отчетливо прослеживается социально-культурный ракурс познания личности, ее генезиса и развития. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова подчеркивают, что в рамках концепции целостного изучения человека В. М. Бехтерев определяет личность как единое биосоциальное существо, проявляющееся в объективно изучаемых внешних поведенческих актах. Личность – это самостоятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным активным отношением к миру. Такое понимание личности предполагало ее комплексное изучение, основы которого были разработаны В. М. Бехтеревым [10].

Первое эвристическое значение антропологического подхода В. М. Бехтерева заключается в том, что сама идея данного подхода в психологии в целом и в частности в психологии личности оказалась конструктивной. Комплексный метод исследования в дальнейшем подробно разрабатывал Б. Г. Ананьев, который первым среди учеников В. М. Бехтерева продолжил развивать антропологический подход, создавая концепцию синтетического человекознания [2; 3]. С. Л. Рубинштейн, работавший в Ленинграде, также изучал труды В. М. Бехтерева и с учетом, конечно, марксизма создавал, по мнению Н. А. Логиновой, «философско-психологическую антропологию». Н. А. Логинова подчеркивает, что «антропологический поворот», который произошел в российской психологии на рубеже XX–XXI вв., во многом был подготовлен историческим ее развитием в дореволюционное время и особенно под влиянием антропологических идей Б. Г. Ананьева и С. Л. Рубинштейна [32].



Одним из частных положений антропологического подхода В. М. Бехтерева является идея о соотношении психики, материи и энергии. Исходя из идей Г. Спенсера о синтетической философии [44], В. М. Бехтерев в работе «Психика и жизнь» [6] осуществляет поиск глубинных основ построения концепции человека и личности с позиции естествознания. М. Г. Ярошевский пишет о так называемых предпосылках механической и биологической причинности применительно к психике, которые опираются на закон сохранения энергии. В. М. Бехтерев предполагал, что все, в том числе и самые сложные и тонкие формы поведения, можно рассмотреть как частные случаи действия общего закона механической причинности, так как все они ни что иное, как качественные трансформации единой материальной энергии<sup>1</sup>. Отметим, что именно данное положение антропологического подхода в наибольшей степени было подвергнуто критическому анализу, было отвергнуто отечественными психологами. В то же время, опираясь именно на единство психики, материи и энергии, В. М. Бехтерев пишет об едином нервно-психическом акте поведения личности. Единство двух процессов, нервных и психических, в дальнейшем использует А. Ф. Лазурский, определяя ядро человеческой психики, он отождествляет его с «нервно-психической организацией человека» [25].

Наибольшую эвристическую ценность для психологии представляет толкование личности, а также описание функциональной структуры личности, предложенные В. М. Бехтеревым в его работе «Личность и условия ее развития и здоровья» [8] и конкретизированные с точки зрения объективного исследования в известном труде «Объективное изучение личности» [9]. Изначально он понимал под личностью «самодетельную особь», функционально выделяя два «начала»: общепризнанное координирующее и добавленное им направляющее. Интересную версию понимания личности В. М. Бехтеревым предложила Е. В. Левченко. Во-первых, личность – это «главный центр нервно-психической деятельности, лежащий в основе активно-самостоятельного отношения живого организма к окружающему миру». Во-вторых, в рефлексологический пе-

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.

риод творчества В. М. Бехтерева, он рассматривает рефлекс, как актуальный план связи организма со средой, а личность – потенциальный план. В-третьих, благодаря личности осуществляется активно-самостоятельное отношение человека со средой. Е. В. Левченко также отмечает, что интерес к личности с точки зрения антропологического подхода у В. М. Бехтерева только возрастал. В завершающий период творчества, так называемый рефлексологический, В. М. Бехтерев уделял особо пристальное внимание личности. Об этом свидетельствует, как пишет Е. В. Левченко, характер изменений, внесенных им в повторно изданные в рефлексологический период тексты. В частности, вместо объективной психологии используется термин «объективное изучение личности». В. М. Бехтерев вводит новое обозначение предмета исследования, говоря уже не о нейропсихике, а о личности. В это же период он уточняет трактовку понятия «личность». Для В. М. Бехтерева личность – это некоторая привязанная к субстрату целостность, обеспечивающая регулирование поведения и деятельности, интеграцию опыта, отражение внешних воздействий и внутренних раздражений, т. е. целостность, функции которой совпадают с функциями психического [27]. М. Г. Ярошевский подчеркивает, что В. М. Бехтерев фактически ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид – это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Большое значение имели и исследования структуры личности, в которой В. М. Бехтерев выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части. М. Г. Ярошевский обращает внимание на то, что, как и З. Фрейд, В. М. Бехтерев отмечал доминирующую роль бессознательных мотивов во сне или при гипнозе и считал необходимым исследовать влияние опыта, приобретенного в это время, на сознательное поведение. М. Г. Ярошевский пишет, что В. М. Бехтерев считал проблему личности одной из важнейших в психологии и был одним из немногих психологов начала XX в., которые трактовали в тот период личность как интегративное целое<sup>1</sup>.

Проблема личности стала определяющей в исследованиях ученика В. М. Бехтерева А. Ф. Лазурского. Не рассматри-

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.

вая его разногласия с учителем, отметим, что само понимание личности и ее двухкомпонентная структура играли важную эвристическую роль для классификации личности, предложенной А. Ф. Лазурским [25]. Во-первых, понимание деятельного направляющего начала в личности позволило определить, используя современное понимание системного подхода, системообразующий фактор – это не просто приспособление, а активное приспособление личности к окружающей среде, что было конкретизировано в трех последовательно повышающихся уровнях и выделении типов личности. Во-вторых, отталкиваясь от «двух начал» личности А. Ф. Лазурский описывает также двухкомпонентную функциональную структуру личности, выделяя «эндопсихику» и «экзопсихику». При этом, как и его учитель, ядром личности, считает нервно-психический субстрат – эндопсихику. В-третьих, А. Ф. Лазурский понимает экзопсихику, как и В. М. Бехтерев, не как что-то «внешнее, поверхностное, преходящее», а как устойчиво приобретенное качество личности, например, как привычку.

Понимание личности В. М. Бехтеревым отличалось высокой степенью эвристической ценности, т. к. и «в третьем поколении» являлось конструктивным для В. Н. Мясищева и М. Я. Басова [28–30].

В. Н. Мясищев, опираясь на целостное понимание личности В. М. Бехтеревым, развивая его концепцию, делает акцент на тот ее функциональный компонент, который его учитель А. Ф. Лазурский определял как «экзопсихика». При этом, конечно, марксистская исследовательская позиция повлияла на трактовку личности, которая рассматривалась как совокупность общественных отношений. Разработанная В. Н. Мясищевым теория отношений личности продолжает антропологическую ориентацию в психологии. Понимание личности опирается на ее неразрывную связь с человеком. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания. Мы говорим «целостную», потому что относится к действительности человек в целом. Мы говорим

о «системе связей» потому, что предмет или лицо, к которому относится человек, представляет не раздражитель и даже не совокупность раздражителей, а их системное единство, также, как и действие человека не представляет собой совокупность мышечных сокращений, а является их синтезом (по одновременности или последовательности). Отношения связывают человека не столько с внешними сторонами вещей, сколько с самим предметом в целом, хотя в отношении к предмету или лицу могут выявляться разные стороны в связи с разными сторонами, например, отрицательными и положительными свойствами объекта. Так как свойства объекта существуют для всех, а действия и переживания, вызываемые объектом у разных людей, избирательны и различны, то очевидно, что источник особенностей переживания и действия лежит в индивидуе, в человеке как субъекте отношений, в связи с особенностью его индивидуального опыта. Существенным и характерным является индивидуально избирательный характер связей» [34, с. 7].

Что касается преемственности взглядов М. Я. Басова его учителям В. М. Бехтереву и А. Ф. Лазурскому, то это подробно отражено в работе Е. В. Левченко. Не останавливаясь на общепсихологических функционально-феноменологических воззрениях М. Я. Басова и их связи с пониманием предмета, метода психологии его наставников, акцентируем внимание на развитии им антропологического подхода в психологии личности. Е. В. Левченко [30] отмечает, что М. Я. Басов, трактовал понятие «личность» с монистических «нервopsихических» позиций В. М. Бехтерева как единство «душевного и недушевного». Особая роль в понимании личности отводится взаимодействию человека со средой. М. Я. Басов также придерживается положения об активном характере взаимодействия. При этом является особенно конструктивным то, что нервно-психическая энергии понимается в виде общей установки организма на деятельность. М. Я. Басов понимает предмет психологии как «различные формы активности человека в отношениях к окружающей среде» [30]. Необходимо отметить, что «актуалогенез» деятельности и отдельных ее актов способствовал возникновению психологии деятельности, которая разрабатывалась А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном на основе марксизма, поэтому можно предположить косвенное эвристическое влия-

ние антропологического подхода В. М. Бехтерева на творчество А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна.

Отметим, что В. М. Бехтерев целенаправленно исследовал развитие и воспитание личности. М. Г. Ярошевский подчеркивает, что В. М. Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов. В книге «Основы общей рефлексологии» он доказывал, что не существует врожденного рефлекса рабства или свободы, и утверждал, что общество как бы осуществляет социальный отбор, создавая нравственную личность, и, таким образом, именно социальная среда является источником развития человека. Наследственность же задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом. Для доказательства такой пластичности, гибкости нервной системы, ее зависимости от окружающей среды В. М. Бехтерев, выделил в рефлексологии отдельное направление – генетическую рефлексологию, в рамках которой была установлена приоритетность среды в развитии рефлексов младенцев и детей раннего возраста. Созданный им Педологический институт В. М. Бехтерев рассматривал как центр по изучению личности, которая является основой воспитания. Как ни были разносторонни интересы Бехтерева, он всегда подчеркивал, что все они концентрировались вокруг одной цели – изучить человека и суметь его воспитать. М. Г. Ярошевский отмечал, что В. М. Бехтерев в своей работе «Коллективная рефлексология» отстаивал мысль о том, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетной является личность, но доказывал, что развитие личности невозможно без коллектива, «собирающей личности»<sup>1</sup>. Важность генетической рефлексологии для исследования развития и воспитания личности подчеркивают и А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова. Генетический подход ориентирован на развитие и воспитание прежде всего личности ребенка, которая изучается в рамках комплексного направления – педологии. Методической основой является объективный метод, т. к. метод интроспекции не пригоден для детей, которые не могут самонаблюдать и оценивать свои переживания. Особое внимание В. М. Бехтерев обращает на детей младшего и дошкольного возраста, т. к. считает, что в эти периоды

<sup>1</sup> Ярошевский М. Г. История психологии, от античности до середины XX в.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академия, 1997. 409 с.

закладываются основные черты личности. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова выделяют в трудах В. М. Бехтерева условия развития личности. К ним относятся «природа организма», его генетические предпосылки и соматические особенности, а также внешние природные гигиенические и социальные, экономические, политические условия. В случае неблагоприятных внешних условий нарушается развитие личности не прямо, а через ослабление организма, нарушение правильного развития мозга. Интересным для современной науки о личности является положение В. М. Бехтерева о важности активной общественной жизни личности. «Где нет общественной деятельности, там нет и полного развития личности», которая утрачивает свою самодеятельность. Еще одним обязательным условием цельного развития личности является обучение и воспитание, духовное, экономическое и политическое освобождение человека [10].

Е. И. Степанова, подчеркивая преемственность взглядов на развитие личности, отмечает, что известные ученики В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурский и М. Я. Басов, продолжили исследование психического развития детей, начиная с периода новорожденности. При этом, конечно, детально исследовалась динамика рефлексов, но в то же время в период раннего детства изучались не только разнообразные виды чувствительности и движения, но и предпосылки личности в виде речи, эмоций и произвольных действий, обосновывалось положение о генезисе сознания на основе единства познания и действия, что нашло отражение в работе В. М. Бехтерева «К обоснованию генетической рефлексологии». Оценивая эвристическую ценность взглядов В. М. Бехтерева на развитие и воспитание, необходимо подчеркнуть, что наибольший вклад в психологию развития личности внес М. Я. Басов. Е. В. Левченко подчеркивает, что «особенностью заключительного периода научного творчества исследователя является активная работа над проблемой развития. Переход от доминировавшего в предыдущем периоде «актуалгенетического» анализа к его онто- и филогенетическому рассмотрению облегчался для М. Я. Басова постулатом о тождестве закономерностей актуального генеза и других видов развития. Изучение каждого вида развития строилось по единой схеме, в основе которой – выделение субъектной и объектной связи организма со средой, анализ самой этой

связи и сложных взаимоотношений между всеми тремя единицами анализа. Так, основная тенденция филогенетических изменений описана следующим образом: «Организация среды, организация самих организмов, их взаимоотношения формы этих взаимоотношений и формы активности организмов в среде, все это будет неуклонно развиваться, дифференцироваться, становиться все сложнее и запутаннее». Переходя к онтогенетическому анализу, исследователь перестает довольствоваться понятием «организм» для обозначения субъектной стороны исследуемой связи и обосновывает необходимость, рассматривая развитие человека, иметь в виду два разных предмета изучения: организм и человека как деятеля в среде. В первом случае развитие совершается в соответствии с биологически фиксированным механизмом, во втором – возрастает значение среды: она задает предел развития и определяет содержание опыта, из нее вносится в развитие закономерность, существующая объективно» [30, с. 40]. Как видно для закономерностей активного взаимодействия человека со средой, М. Я. Басов первым начал разрабатывать психологическую концепцию среды.

Как уже отмечалось, существуют косвенные методологические связи антропологического подхода с теоретическими основаниями психологического изучения личности А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейным. В отечественной литературе эти связи отражены в ряде публикаций. Так, А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова делают акцент еще на одном важном для психологии личности и ее развитии теоретическом положении, подкрепленном экспериментально в работах В. М. Бехтерева. Речь идет об опосредованном характере психических процессов. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова, конкретизируя данное положение пишут, что «индивидуальный опыт человека, богатство знаний и переживаний, накопленных им в процессе жизнедеятельности, являются той внутренней средой, которая опосредуют внешние воздействия, психические явления». Авторы также подмечают важное конструктивное значение положения о личностном опосредовании, которое в дальнейшем было развито в работах С. Л. Рубинштейна в виде так называемого личностного подхода, который предполагает, что существует зависимость психических процессов от личности как индивидуальности, и выражается, во-первых, в индивидуальности,

дифференциальных различиях, во-вторых, в том, что они не имея самостоятельной линии, зависят от общего развития личности, в-третьих, в том, что у человека они не остаются только процессами, совершающимися самотеком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач [10].

Идея В. М. Бехтерева о личностном опосредовании психики уточнено Е. В. Левченко. Она пишет, что для системы объективной психологии является определяющим положение о том, что зависимость между внешним раздражением и внешним же проявлением опосредована прошлым опытом. В. М. Бехтерева интересует несоответствие между образно скажем «входом» и «выходом», между раздражителем и поведением, а наоборот законы несоответствия между ними, тот факт, что внешнее воздействие не может навязать наделенному психикой организму определенную реакцию, не может принудить его к ней. Психика опосредует соотношение между воздействием и внешним проявлением, превращает его «из прямого следствия в отдаленное последствие». Организм выбирает ответную реакцию, и этот выбор обусловлен индивидуальным опытом, который представляет собой некий «средний элемент» в системе «организм-среда» и проявляется в виде не только субъективного переживания, но и внутренне переработанного внешнего воздействия внешне наблюдаемым проявлениям формам активного поведения [27]. Отметим, что идея среднего была развита в работах М. Я. Басова в виде концепта «деятельность».

Д. А. Леонтьев подчеркивает, что «В. М. Бехтерев в работе «Личность и условия ее развития и здоровья» (1905 г.) выделяет феномен «самодеятельность», считая его ценным даром человеческой личности. И это было сделано более чем за 15 лет до известной работы С. Л. Рубинштейна о творческой самодеятельности и более чем за четверть века до появления понятия самодетерминации у А. Адлера, идеи ориентации личности на внутренний закон у К. Юнга и принципа проактивности личности у Г. Олпорта [31].

Говоря о взаимоотношении антропологического подхода В. М. Бехтерева и его эвристического значения для возникновения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, можно



отметить, как его прямое влияние, так и влияние в виде «оппонентского круга». Говоря о прямом влиянии, необходимо отметить вклад работы В. М. Бехтерева «Сознание и его границы» в понимании Л. С. Выготским сознания в контексте изучения высших психических функций.

А. Н. Ждан пишет, что после смерти В. М. Бехтерева Л. С. Выготский дал глубокую и проникновенную характеристику творчества этого выдающегося ученого мирового масштаба, отметив, что внутренним центром всей его многообразной работы была проблема человеческой личности в ее здоровых и болезненных проявлениях. Обратим внимание на значение работы В. М. Бехтерева «Сознание и его границы» на разработку теории высших психических функций Л. С. Выготского. В то же время А. Н. Ждан отмечает, что Л. С. Выготский в метафорической форме выразил, теоретическую несостоятельность рефлексологии, когда писал о «несоответствии крыши и фундамента, об отсутствии самого здания между ними». Методика рефлексологического исследования человека, как это было показано Л. С. Выготским, не соответствует задаче объективного изучения психики и сознания потому, что предпринимает попытку изучения поведения человека, игнорируя проблему сознания [18].

Косвенная связь антропологических воззрений В. М. Бехтерева существует и с теорией установки Д. Н. Узнадзе. В. М. Бехтерев в сферу личности включал и бессознательные процессы, психологическое содержание которых по-новому, в отличие от З. Фрейда, было раскрыто в теории установки Д. Н. Узнадзе. Е. И. Степанова обращает внимание, что в своей первой работе по психологии «Сознание и его границы», изданной в 1988 году, В. М. Бехтерев обращает внимание на существование бессознательной сферы и ее переход в сферу сознания. При этом он доказывает существование сознания на основе исследования состояния гипноза.

Определяя влияние антропологического подхода В. М. Бехтерева на последующие поколения и демонстрируя высокую степень эвристической ценности данного подхода, необходимо обратить внимание на то, что помимо понятия «личность» он ввел и понятие «индивидуальность» как сложное многоуровневое личностное проявление. Данная идея В. М. Бехтерева

была конкретизирована в теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина [33], который являлся учеником М. Я. Басова.

Определяя эвристическую ценность идей В. М. Бехтерева, Е. В. Левченко однозначно утверждает, что одной из выдающихся заслуг В. М. Бехтерева было создание психологической школы, отличительной особенностью которой являлось то, что она разрослась в масштабную школу человекознания. Вторая особенность психологической школы В. М. Бехтерева заключается в том, пишет Е. В. Левченко, что в ней его учеником А. Ф. Лазурским, а также его учениками, прежде всего В. Н. Мясищевым и М. Я. Басовым, были разработаны психологические концепции, которые соответствовали очень высокому уровню обобщенности, отличались широтой охвата и не сводились к изучению сторон психики, а рассматривали психическое в целом, включая личность. Третья особенность – это новаторский характер психологической школы В. М. Бехтерева, поиск новых идей в условиях идеологической фильтрации. Идеи школы В. М. Бехтерева не вписывались в полной мере в идеологические рамки, поэтому работы самого В. М. Бехтерева, его ученика А. Ф. Лазурского, а также В. Н. Мясищева и М. Я. Басова подвергались жесткой критике, что привело к фрагментарному изложению их взглядов. Но несмотря на это, Е. В. Левченко считает, что особенно взгляды М. Я. Басова повлияли на становление подходов С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева [27].

### **Обсуждение и выводы**

Обобщая результаты исследования эвристической ценности теоретических воззрений В. М. Бехтерева на человека и личность, можно заключить:

В. М. Бехтерев является создателем антропологического подхода, который следует однозначно рассматривать как конструктивное теоретико-методологическое основание психологии личности, ее развития и воспитания. Антропологический подход В. М. Бехтерева в психологии личности, обладает высокой степенью эвристической ценности, что подтверждается тем, что его воззрение на человека, личность, ее развитие и воспитание явились теоретико-методологическим основанием для построения теорий личности его непосредственным учеником А. Ф. Лазурским, учениками «второго и последующих поколений»: М. Я. Ба-

совым, В. Н. Мясищевым, Б. Г. Ананьевым, В. С. Мерлиным, а также косвенно повлияли на разработку психологических теорий Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, которые, разделяя отдельные взгляды на личность, на основе марксизма создавали отечественную психологию деятельности, сознания, личности. Идеи В. М. Бехтерева повлияли и на создание теории установки Д. Н. Узнадзе, конкретизировавшим представления В. М. Бехтерева о бессознательном.

Идеи В. М. Бехтерева о человеке, личности позволяют на современном этапе развития психологии личности осознать неоднозначность антропологического подхода и выделить два его варианта: первый – «сверху» – в виде «антропологического поворота», который рассматривает личность с социокультурных позиций; второй – «снизу» – в виде системно-эволюционного антропологического подхода, рассматривающий возникновение личности как закономерный процесс развития природы, включая прежде всего живую материю.

Определяя перспективу разработки антропологического подхода для исследования личности, ее развития и воспитания, необходимо исходить из того, что В. М. Бехтерев является основоположником антропологического подхода, который был задуман как интеграция антропологических воззрений на личность. Говоря современным языком, это означает познание личности, как с точки зрения «антропологического поворота», так и с позиции системно-эволюционного антропологического подхода. При этом, чтобы избежать их параллелизма и бесплодного эклектизма дальнейшее развитие антропологического подхода В. М. Бехтерева предполагает теоретико-эмпирическую разработку его интегративного воззрения на личность в виде движения «встречными курсами» двух вариантов данного подхода ««сверху» и «снизу» в направлении «антропологического синтеза».

#### Список литературы

1. Аллахвердов В. М., Кармин А.С., Шилков Ю. М. Принцип преемственности, или как возможны научные открытия // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 3. – С. 167–180.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – М. [и др.]: Питер, 2010. – 282 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб. [и др.]: Питер, 2001. – 260 с.

4. Асмолов А. Г. *Mobilis in mobili*. Личность в эпоху перемен. – М.: ЯСК, 2018. – 537 с.
5. Белов В. В. Историко-методологический анализ концепции развития личности В. М. Бехтерева – создателя отечественной психологической школы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 208–231.
6. Бехтерев В. М. Психика и жизнь // Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 26–206.
7. Бехтерев В. М. Сознание и его границы // Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 207–225.
8. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья // Проблемы развития и воспитания человека. М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 97–136.
9. Бехтерев В. М. Объективное исследование нервно-психической сферы в младенческом возрасте // Проблемы развития и воспитания человека. М.: Изд-во Институт практической психологии. – Воронеж НПО «МОДЭК», 1997. – С. 137–154.
10. Брушлинский А. В., Кольцова В. А. Творческий и жизненный путь Владимира Михайловича Бехтерева // Вступительная статья в кн. В. М. Бехтерев Проблемы развития и воспитания человека. М.: Изд-во Институт практической психологии. – Воронеж НПО «МОДЭК», 1997. – С. 5–34.
11. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологические исследования // Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – С. 41–190.
12. Выготский Л. С. Памяти В. М. Бехтерева // Народное просвещение. – 1928. – № 2. – С. 68–70.
13. Гирц К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры. Том 1: Интерпретации культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 171–200.
14. Гусельцева М. С. Психология и антропологическое знание: от парадигм – к трансдисциплинарному подходу // Психологическое знание: виды, источники, пути построения / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. – С. 257–306.
15. Гусельцева М. С. Антропологический подход в психологии личности // Аняевские чтения – 2021: материалы международной научной конференции; под общ. ред. А. В. Шаболтас; отв. ред. В. И. Прусаков. – СПб., 2021. – С. 179–180.
16. Гусельцева М. С. Психология личности и антропологический дискурс: в поисках новых подходов // Вестник СПбГУ. Психология. – 2022. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 132–139.
17. Дмитриева Н. А. Человек и история: к вопросу об «антропологическом повороте» в русском неокантианстве // Гефтер. 09.01.2013.
18. Ждан А. Н. Становление традиций отечественной психологии: петербургские (ленинградские) и московские научные школы. // Вестник СПбГУ. Сер. 16. – 2015. – Вып. 1. – С. 74–80.
19. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – 2-е изд. – М.: URSS, 2010. – 194 с.
20. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. – СПб.: Евразия, 1998. – 351 с.
21. Козлов С. Осень филологии // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 4 (110). – С. 15–22.
22. Котова И. Б. Онтологическая многогранность человека и форм его бытия как основание антропологического подхода в психологии // Известия ТРТУ. – 2005. – № 7 (51). – С. 174–176.
23. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке. – М.: Мысль, 1983. – 256 с.
24. Кун Т. Структура научных революций / общ. ред. и послесл. С. Р. Миклулинского и Л. А. Марковой. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
25. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева; вступительная статья М. Я. Басова. – 4-е изд. – М.: URSS, 2017. – 290 с.
26. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. – М.: Акад. Проект, 2008. – 475 с.
27. Левченко Е. В. Научное наследие В. М. Бехтерева и его школа // В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности. Т. 1. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 5–35.

28. Левченко Е. В. История психологии отношений: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – СПб., 1995. – 454 с.
29. Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. – СПб.: Алетейя, 2003. – 309 с.
30. Левченко Е. В. Михаил Яковлевич Басов: жизненный путь и психологическая концепция // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 21–45.
31. Леонтьев Д. А. Теория личности А. Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 4. – С. 7–20.
32. Логинова Н. А. Антропологический подход в российской психологии XX и XXI века // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. – М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, 2016. – С. 169–173.
33. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
34. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЖ, 1998. – 362 с.
35. Поппер К. Логика и рост научного знания: Избр. работы. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
36. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках // Новое литературное обозрение. – 2012. – № 1 (113). – С. 27–36.
37. Рубанов В. Г. Философское осмысление научной преемственности // Известия Томского политехнического университета. – 2009. – Т. 315. – № 6. – С. 70–74.
38. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 189 с.
39. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. [и др.]: Питер, 2003. – 508 с.
40. Рубинштейн С. Л. О философской системе г. Когена // Бытие и сознания. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 428–451.
41. Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы Международной научно-практической конференции. М.: ПРОБЕЛ, 2013. – С. 13–20.
42. Слободчиков В. И. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 3. – С. 112–116.
43. Слободчиков В. И. Психологическая антропология: от истоков в будущее // Исследователь / Researcher. – 2018. – № 1–2. – С. 16–22.
44. Спенсер Г. Синтетическая философия. – Киев: Ника-центр: Вист-С, 1997. – 510 с.
45. Степанова Е. И. В. М. Бехтерев и человекознание // В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности. – Санкт-Петербург: Изд-во Алетейя, 1999. – Т. 2. – С. 261–273.
46. Степин В. С. Философия науки. Общие проблемы. – М.: Гардарики, 2006. – 382 с.
47. Яковлев Г. М., Шостак В. И. Военно-медицинская академия как один из этапов творческой биографии В. М. Бехтерева // В. М. Бехтерев. Избранные труды по психологии личности. – Санкт-Петербург: Изд-во Алетейя, 1999. – Т. 2. – С. 274–281.

## References

1. Allahverdiv, V. M., Karmin, A. S, Shil'kov, Ju. M. (2008) Princip preemstvennosti, ili kak vozmozhny nauchnye otkrytija [The principle of continuity, or how scientific discoveries are possible]. *Metodologija i istorija psihologii – Methodology and history of psychology*. Vol. 3. Issue. 3. Pp. 167–180. (In Russian).
2. Anan'ev, B. G. (2010) *Chelovek kak predmet poznanija* [Man as an object of knowledge]. 3d ed. Moscow: Piter. (In Russian).
3. Anan'ev, B. G. (2001) *O problemah sovremennogo chelovekoznanija* [On the problems of modern human science]. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
4. Asmolov, A. G. (2018) *Mobilis in mobili. Lichnost' v jepohu peremen* [Mobilis in mobili. Personality in an era of change]. Moscow: JaSK. (In Russian).
5. Belov, V. V. (2023) Istoriko-metodologicheskij analiz koncepcii razvitiya lichnosti V. M. Bехтерева – sozdatelja otechestvennoj psihologicheskoy shkoly [Historical and methodological

analysis of the concept of personality development by V. M. Bekhterev, the creator of the national psychological school]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 208–231. (In Russian).

6. Bekhterev, V. M. (1999) Psihika i zhizn' [Psyche and life]. *Izbrannye trudy po psihologii lichnosti* [Selected works on personality psychology]. Vol. 1. Saint Petersburg: Aletejja. Pp. 26–206. (In Russian).

7. Bekhterev, V. M. (1999) Soznanie i ego granicy [Consciousness and its boundaries]. *Izbrannye trudy po psihologii lichnosti* [Selected works on personality psychology]. Vol. 1. Saint Petersburg: Aletejja. Pp. 207–225. (In Russian).

8. Bekhterev, V. M. (1997) Lichnost' i uslovia ee razvitiya i zdorov'ja [Personality and the conditions of its development and health]. *Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka* [Problems of human development and education]. Moscow: Izd-vo Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODJeK. Pp. 97–136. (In Russian).

9. Bekhterev, V. M. (1997) Ob'ektivnoe issledovanie nervno-psihicheskoy sfery v mladencheskom vozraste [Objective study of the neuropsychic sphere in infancy]. *Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka* [Problems of human development and education]. Moscow: Izd-vo Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODJeK. Pp. 137–154. (In Russian).

10. Brushlinskij, A. V., Kol'cova, V. A. (1997) Tvorcheskij i zhiznennyj put' Vladimira Mihajlovicha Behterevam [The creative and life path of Vladimir Mikhailovich Bekhterev]. *Vstupitel'naja stat'ja v kn. V. M. Bekhterev Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka* [Introductory article in the book. V. M. Bekhterev Problems of human development and education]. Moscow: Izd-vo Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: MODJeK. Pp. 5–34. (In Russian).

11. Vygotskij, L. S. (2003) Istoricheskiy smysl psihologicheskogo krizisa. Metodologicheskie issledovanija [Historical meaning of psychological crisis. Methodological research]. *Psihologija razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl: EKSMO. Pp. 41–190. (In Russian).

12. Vygotskij, L. S. (1928) Pamjati V. M. Behtereva [In memory of V. M. Bekhterev]. *Narodnoe prosveshhenie – Public education*. No. 2. Pp. 68–70. (In Russian).

13. Girc, K. (1997) «Nasyshhennoe opisanie»: v poiskah interpretativnoj teorii kul'tury [“Rich description”: in search of an interpretive theory of culture]. *Antologija issledovanij kul'tury. Tom 1: Interpretacii kul'tury* [Anthology of cultural studies. Volume 1: Cultural Interpretations]. Saint Petersburg: Universitetskaja kniga. Pp. 171–200. (In Russian).

14. Gusel'ceva, M. S. (2021) Psihologija i antropologicheskoe znanie: ot paradigim – k transdisciplinarnomu podhodu [Psychology and anthropological knowledge: from paradigms to a transdisciplinary approach]. *Psihologicheskoe znanie: vidy, istochniki, puti postroenija* [Psychological knowledge: types, sources, ways of construction]. Eds. A. L. Zhuravlev, A. V. Juravich. Moscow: Izd-vo “Institut psihologii RAN”. Pp. 257–306. (In Russian).

15. Gusel'ceva, M. S. (2021) Antropologicheskij podhod v psihologii lichnosti [Anthropological approach to personality psychology]. *Anan'evskie chtenija – 2021* [Ananyev Readings – 2021]. Proceedings of the International Scientific Conference. Eds. A. V. Shaboltas and V. I. Prusakov. Saint Petersburg. Pp. 179–180. (In Russian).

16. Gusel'ceva, M. S. (2022) Psihologija lichnosti i antropologicheskij diskurs: v poiskah novyh podhodov [Personality psychology and anthropological discourse: in search of new approaches]. *Vestnik SPbGU. Psihologija – Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. Vol. 12. Issue. 2. Pp. 132–139. (In Russian).

17. Dmitrieva, N. A. (2013) Chelovek i istorija: k voprosu ob «antropologicheskome povorote» v russkom neokantianstve [Man and history: on the question of the “anthropological turn” in Russian neo-Kantianism]. *Gefter*. 09.01.2013. (In Russian).

18. Zhdan, A. N. (2015) Stanovlenie tradicij otechestvennoj psihologii: peterburgskie (leningradskie) i moskovskie nauchnye shkoly [Formation of traditions of domestic psychology: St. Petersburg (Leningrad) and Moscow scientific schools]. *Vestnik SPbGU. Ser. 16 – Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16*. Issue. 1. Pp. 74–80. (In Russian).

19. Kant, I. (2010) *Antropologija s pragmaticheskoy točki zrenija* [Anthropology from a pragmatic point of view]. 2nd ed. Moscow: URSS. (In Russian).

20. Klakhon, K. (1998) *Zerkalo dlja cheloveka. Vvedenie v antropologiju* [Mirror for a person. Introduction to Anthropology]. Saint Petersburg: Evrazija. (In Russian).

21. Kozlov S. (2011) Osen' filologii [Autumn of Philology]. *Novoe literaturnoe obozrenie – New Literature Observer*. No. 4 (110). Pp. 15–22. (In Russian).
22. Kotova, I. B. (2005) Ontologicheskaja mnogogrannost' cheloveka i form ego bytija kak osnovanie antropologicheskogo podhoda v psihologii [Ontological versatility of man and the forms of his existence as the basis of the anthropological approach in psychology]. *Izvestija TRTU – News of Taganrog State Radio Engineering University*. No. 7 (51). Pp. 174–176. (In Russian).
23. Kugel', S. A. (1983) *Professional'naja mobil'nost' v nauke* [Professional mobility in science]. Moscow: Mysl'. (In Russian).
24. Kun T. (1975) *Struktura nauchnyh revoljucij* [Structure of scientific revolutions]. Eds. S. R. Mikulinskij and L. A. Markova. Moscow: Progress. (In Russian).
25. Lazurskij, A. F. (2017) *Klassifikacija lichnostej* [Personality classification]. Eds. M. Ja. Basov and V. N. Mjasishhev. 4th ed. Moscow: URSS. (In Russian).
26. Lakatos, I. (2008) *Izbrannye proizvedenija po filosofii i metodologii nauki* [Selected works on philosophy and methodology of science]. Moscow: Akad. Proekt. (In Russian).
27. Levchenko, E. V. (1999) *Nauchnoe nasledie V. M. Behtereva i ego shkola* [The scientific heritage of V. M. Bekhterev and his school]. *V. M. Behterev. Izbrannye trudy po psihologii lichnosti* [V. M. Bekhterev. Selected works on personality psychology]. Vol. 1. Saint Petersburg: Aletejja. Pp. 5–35. (In Russian).
28. Levchenko, E. V. (1995) *Istorija psihologii otnoshenij: dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.01* [History of the psychology of relationships: dissertation of Dr. Psychol. sciences]. Saint Petersburg. (In Russian).
29. Levchenko, E. V. (2003) *Istorija i teorija psihologii otnoshenij* [History and theory of relationship psychology]. Saint Petersburg: Aletejja. (In Russian).
30. Levchenko, E. V. (2008) Mihail Jakovlevich Basov: zhiznennyj put' i psihologicheskaja koncepcija [Mikhail Yakovlevich Basov: life path and psychological concept]. *Metodologija i istorija psihologii – Methodology and history of psychology*. Vol. 3. Issue. 4. Pp. 21–45. (In Russian).
31. Leont'ev, D. A. (2008) Teorija lichnosti A. F. Lazurskogo: ot naklonnostej k otnoshenijam [Personality theory A. F. Lazursky: from inclinations to relationships]. *Metodologija i istorija psihologii – Methodology and history of psychology*. Vol. 3. Issue. 4. Pp. 7–20. (In Russian).
32. Loginova N. A. (2016) Antropologicheskij podhod v rossijskoj psihologii XX i XXI veka [Anthropological approach in Russian psychology of the 20th and 21st centuries]. *Gumanitarnye osnovanija social'nogo progressa: Rossija i sovremennost'* [Humanitarian foundations of social progress: Russia and modernity]. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet dizajna i tehnologii. Pp. 169–173. (In Russian).
33. Merlin, V. S. (1986) *Ocherk integral'nogo issledovanija individual'nosti* [Essay on an Integral Study of Individuality]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
34. Mjasishhev V. N. (1998) *Psihologija otnoshenij* [Psychology of relationships]. Ed. A. A. Bodalev. Moscow: Izd-vo Institut prakticheskoj psihologii; Voronezh: MODJ. (In Russian).
35. Popper, K. (1983) *Logika i rost nauchnogo znanija: Izbr. raboty* [Logic and the Growth of Scientific Knowledge: Selected Works]. Moscow: Progress. (In Russian).
36. Posel'jagin, N. (2012) Antropologicheskij povорот v rossijskikh gumanitarnykh naukah [Anthropological turn in Russian humanities]. *Novoe literaturnoe obozrenie – New Literature Observer*. No. 1 (113). Pp. 27–36. (In Russian).
37. Rubanov, V. G. (2009) *Filosofskoe osmyslenie nauchno preemstvennosti* [Philosophical understanding of scientific continuity]. *Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta – News of Tomsk Polytechnic University*. Vol. 315. No. 6. Pp. 70–74. (In Russian).
38. Rubinshtejn, S. L. (1997) *Chelovek i mir* [Man and the World]. Moscow: Nauka. (In Russian).
39. Rubinshtejn, S. L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
40. Rubinshtejn, S. L. (2003) O filosofskoj sisteme g. Kogena [About the philosophical system of Mr. Cohen]. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and Consciousness. Man and the World]. Saint Petersburg: Piter. Pp. 428–451. (In Russian).
41. Slobodchikov, V. I. (2013) O sootnoshenii kategorij «sub'ekt» i «lichnost'» v kontekste psihologicheskaj antropologii [On the relationship between the categories «subject» and «personality» in the context of psychological anthropology]. *Social'noe partnerstvo: pedagogiches-*

[456] *kaja podderzhka sub'ektov obrazovanija* [Social partnership: pedagogical support for subjects of education]. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow: PROBEL. Pp. 13–20. (In Russian).

42. Slobodchikov, V. I. (2014) Psihologicheskaja antropologija i sovremennoe obrazovanie [Psychological anthropology and modern education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science*. No. 3. Pp. 112–116. (In Russian).

43. Slobodchikov, V. I. (2018) Psihologicheskaja antropologija: ot istokov v budushhee [Psychological anthropology: from origins to the future]. *Issledovatel' / Researcher*. No. 1–2. Pp. 16–22. (In Russian).

44. Spenser, G. (1997) *Sinteticheskaja filosofija* [Synthetic philosophy]. Kiev: Nika-centr: Vist-S. (In Russian).

45. Stepanova, E. I. (1999) V. M. Behterev i chelovekoznanie [V. M. Bekhterev and human science]. *V. M. Behterev. Izbrannye trudu po psihologii lichnosti* [V. M. Bekhterev. Selected works on personality psychology]. Saint Petersburg: Izd-vo Aletejja. Vol. 2. Pp. 261–273. (In Russian).

46. Stepin, V. S. (2006) *Filosofija nauki. Obshhie problemy* [Philosophy of Science. Common problems]. Moscow: Gardariki. (In Russian).

47. Jakovlev, G. M., Shostak, V. I. (1999) Voenno-medicinskaja akademija kak odin iz etapov tvorcheskoj biografii V. M. Behtereva [Military Medical Academy as one of the stages in the creative biography of V. M. Bekhterev]. *V. M. Behterev. Izbrannye trudu po psihologii lichnosti* [V. M. Bekhterev. Selected works on personality psychology]. Saint Petersburg: Izd-vo Aletejja. Vol. 2. Pp. 274–281. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
Personal Co-author contributions  
50/50 %

#### **Информация об авторах**

**Белов Василий Васильевич** – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–7462–9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Белова Елизавета Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М. А. Бонч-Бруевича, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–9346–9761, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

#### **Information about the author**

**Vasilij V. Belov** – Dr. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–7462–9619, e-mail: vasvasbe-lov@yandex.ru.

**Yelizaveta V. Belova** – Cand. Sci. (Psychol.), Assistant Professor, Bonch-Bruevich Saint Petersburg State University of Telecommunications, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–9346–9761, e-mail: limax3@yandex.ru

Поступила в редакцию: 02.11.2023  
Принята к публикации: 20.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 02 November 2023  
Accepted: 20 November 2023  
Published: 29 December 2023



## Критерии профессионального становления специалистов–кинологов силовых ведомств

Е. А. Кусакина

*Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,  
г. Пермь, Российская Федерация*

**Введение.** Обеспечение безопасности страны возложено на силовые ведомства Российской Федерации, где кинологовическая служба является самостоятельным структурным подразделением, по своим возможностям не имеющая аналогов. В статье рассматривается один из важнейших аспектов профессионализма – наличие внутренних психологических компонентов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью определения критериев профессионального становления специалистов–кинологов, которые в свою очередь позволяют осуществлять качественную подготовку специалистов и их сопровождение на различных этапах профессионализации.

**Результаты.** Критерии профессионального становления личности рассматривались в отечественных и зарубежных научных исследованиях. Так, в трудах А. К. Марковой критерии профессионализации представлены мотивационной и операциональной сферой профессиональной деятельности личности. Мотивационная сфера отражает духовное наполнение профессии, операциональная в свою очередь отражает совокупность приемов и методов, используемых личностью в достижении профессиональных целей. Ю. П. Поваренков профессионализм определяет такими критериями, как профессиональная идентичность, профессиональная зрелость и профессиональная продуктивность. Э. Фром и В. Франкл критерием профессионализации называют доминирование «модуса служения» как формы бытия, который способствует достижению поставленных целей, несмотря на препятствия и конфликтные ситуации. В философии В. Франкла важнейшим показателем в профессиональном развитии является устремленность личности в будущее и построение траектории развития себя в профессии. По материалам фокусированного интервью специалистов–кинологов (экспертов) кинологовических служб ГУ МВД России, ФСИН России и Министерства обороны РФ были определены показатели успешности и возможного дальнейшего профессионального роста специалистов в области служебной кинологии.

**Обсуждение и выводы.** В результате анализа научных публикаций выявлены общепринятые критерии профессионального становления личности. По мнению экспертов–кинологов из числа руководителей кинологовических подразделений силовых ведомств, в исследовании предпринята попытка построения психогаммы, определены факторы, влияющие на профессионализм, обозначены трудности, препятствующие карьерному росту. Ведущими критериями профессионального становления названы признание и принятие профессии как ценности, постановка цели и выбор способов и приемов ее достижения, наличие психологических качеств, которые представляются значимыми в профессии.

**Ключевые слова:** национальная безопасность, специалист–кинолог, профессионализм, мотивационная сфера, операциональная сфера, критерий профессионального становления.

**Для цитирования:** Кусакина Е. А. Критерии профессионального становления специалистов–кинологов силовых ведомств // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 457–473. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_457. EDN: DXHFFER

## Criteria for Professional Development of Specialists–Cinologists of Power Departments

Elena A. Kusakina

*Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,  
Perm, Russian Federation*

**Introduction.** The article discusses one of the most important aspects of professionalism. In assessing the professionalism of an individual, the criteria for professional development are of leading importance – the presence of internal psychological components. Ensuring the country's security is entrusted to the law enforcement agencies of the Russian Federation, where the canine service is an independent structural unit, unparalleled in its capabilities. The relevance of the study is due to the need to determine the criteria for the professional development of dog handlers, which in turn allow for high-quality training of specialists and their support at various stages of professionalization.

**Results.** The author examines the criteria for professional development of an individual in domestic and foreign research. In the study by A. K. Markova's criteria for professionalization are presented by the motivational and operational sphere of a person's professional activity. The motivational sphere reflects the spiritual content of the profession, the operating one, in turn, reflects the set of techniques and methods used by the individual in achieving professional goals. In the works of Yu. P. Povarenkova, professionalism is determined by such criteria as professional identity, professional maturity and professional productivity. In the works of E. From and V. Frankla, the criterion for professionalization is the dominance of the "modus of service" as a form of being that contributes to the achievement of set goals, despite obstacles and conflict situations. In the philosophy of V. Frankl, the most important indicator in professional development is the individual's aspiration for the future and the construction of a trajectory for one's development in the profession. As a result of a focused interview with canine specialists (experts) of the canine services of the Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the Federal Penitentiary Service of Russia and the Ministry of Defense of the Russian Federation, it was possible to determine the indicators of success and possible further professional growth of specialists in the field of service canines.

**Discussion and conclusion.** As a result of the analysis of scientific publications, the author identified generally accepted criteria for the professional development of an individual. As a result of studying the opinions of canine experts from among the heads of canine units of law enforcement agencies, the study attempted to construct a psychogram, identified factors influencing professionalism, identified difficulties that impede career growth and criteria for professional development. The leading ones are recognition and acceptance of the profession as a value, setting a goal and choosing ways and techniques to achieve it, the presence of psychological qualities that seem significant in the profession.

**Key words:** national security, dog handler, professionalism, motivational sphere, operational sphere, criterion for professional development.

**For citation:** Kusakina, E. A. (2023) Kriterii professional'nogo stanovleniya specialistov-kinologov silov' x vedomstv [Criteria for Professional Development of Specialists–Cinologists of Power Departments]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 457–473. (In Russian). DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_457. EDN: DXHFER

## Введение

На современном этапе развития государства особо актуальными стали вопросы обеспечения безопасности страны, правопорядка и обороны. Несомненно, ведущее значение приобретают силовые структуры России – ведомства, к которым относятся Министерство обороны Российской Федерации, Министерство внутренних дел России, Федеральная служба безопасности Российской Федерации (далее РФ) и др. Согласно Указу Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», национальная безопасность трактуется как «состояние защищенности национальных интересов Российской Федерации от внешних и внутренних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан, достойные качество и уровень их жизни...»<sup>1</sup>. Реализация основных задач, возложенных на силовые ведомства РФ, зависит от уровня их готовности, потенциальных возможностей и средств. Служебная кинология является уникальным и незаменимым средством, не имеющим аналогов в осуществлении государственных функций в области безопасности, правопорядка и обороны страны. Служебные задачи выполняются кинологическим расчетом, который включает в себя специалиста-кинолога и закрепленную за ним собаку, и является единым слаженным организмом, где решающая роль в принятии решений в любой ситуации отводится специалисту-кинологу. В современной науке и практике утверждается необходимость определения объекта, статуса и особенности функционирования кинологического расчета как самостоятельной единицы в решении поставленных задач [3–5]. Учитывая особую значимость специалиста-кинолога, возникает потребность в изучении различных аспектов его профессионального становления, определения критериев и уровней, построения модели специалиста, выявления кризисных периодов и в дальнейшем создания программы психологического сопровождения специалиста на различных этапах профессионализации. Детерминирование критериев профессионального становления имеет прямое отношение к определению эффективности труда и степени ответственности специалиста, выдвинутым требованиям профессии.

<sup>1</sup> О стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 // СПС «ГАРАНТ».

Согласно классификации Е. А. Климова, специалисты по кинологии относятся одновременно к типу профессии «человек-человек» и «человек-природа», что требует повышенного внимания и более детального изучения проблематики выявления критериев профессионального становления [6]. Обобщая вышеизложенное, целью исследования стало определение критериев профессионального становления специалистов-кинологов силовых ведомств. Для достижения поставленной цели были проанализированы современные подходы как в зарубежной, так и отечественной науке по определению понятий «критерий» и «критерий профессионального становления». В рамках научного мероприятия, касающегося актуальных проблем служебной кинологии, сформирована группа экспертов, в числе ее участников – руководитель кинологических служб силовых ведомств. Организовано и проведено фокусированное интервью по обсуждению ключевых аспектов служебной кинологии и актуальных проблем профессиональной подготовки специалистов.

### Обзор литературы

В словаре русского языка критерий (от греч *κρίτηριον*) трактуется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо<sup>1</sup>. В Толковом словаре русского языка, терминов и фразеологических выражений «критерий» понимается как мерило оценки, истины<sup>2</sup>. В Большом толковом словаре критерий выступает признаком, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, например истины<sup>3</sup>. В Экономическом словаре критерий эффективности характеризует уровень эффективности системы, а критерий оптимальности – близость этой системы к оптимальному состоянию<sup>4</sup>. В Энциклопедии Брокгауза и Ефрона дается понятие критерия с философской точки зрения и трактуется как оценка истины суждения или факта. Критерию истины служат логические законы и внутреннее противоречия. Чтобы быть истинным, необходимо соответствовать материальному критерию, т. е. содержанию мысли<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999. С. 485.

<sup>2</sup> Толковый словарь русского языка, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л. И. Скворцова. М.: ОНИКС, 2012. С. 901.

<sup>3</sup> Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Дом Славянской книги, 2008. С. 402.

<sup>4</sup> Современный экономический словарь / сост. Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 210.

<sup>5</sup> Энциклопедический словарь в 86 т. / сост. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. СПб., ПОЛРАДИС, 1993. Т. 8. 1998. С. 501.

Рассматривая понятие «критерий» в контексте проблематики профессионального становления личности, можно говорить о наличии фундаментальных исследований в науке. Достаточно полное толкование понятию «критерий» дает А. К. Маркова, определяя его как основание для оценки эффективности профессиональной деятельности работников [8, с. 44]. По ее мнению, независимо от типа профессиональной деятельности существует ряд критериев, каждый из которых формирует общий уровень профессионализации личности, включающий в себя не только качественное выполнение своих обязанностей, но и духовое их наполнение (табл.).

Таблица

Критерии оценки профессионального становления по А. К. Марковой

| № п/п | Наименование критерия                         | Содержание   |
|-------|---|--|
| 1     | Объективный                                   | Соответствие требованиям профессии   |
| 2     | Результативный                                | Соответствие ожидаемым результатам в обществе  |
| 3     | Процессуальный                                | Использование социально-приемлемых способов в достижении результата                        |
| 4     | Нормативный                                   | Соответствие нормам, правилам и эталонам профессии   |
| 5     | Индивидуально-вариативный                     | Стремление к индивидуализации и самореализации в профессии                                 |
| 6     | Наличный уровень                              | Наличие актуального уровня профессионального развития                                      |
| 7     | Прогностический                               | Наличие перспектив и зоны ближайшего профессионального развития                            |
| 8     | Профессиональная обучаемость                  | Готовность к освоению новых профессиональных знаний и профессионального опыта              |
| 9     | Творческий                                    | Стремление выйти за пределы известного в профессии. Способность к преобразованию профессии |
| 10    | Социальной активности и конкурентоспособности | Способность вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности     |
| 11    | Профессиональной приверженности               | Соблюдение чести и достоинства профессии   |
| 12    | Качественный и количественный                 | Оценка в баллах, рейтинге профессиональных знаний (глубина, системность и др.)             |

Соответствие специалиста вышеобозначенным критериям позволяет говорить о высоком уровне содержательности мотивационной и операциональной сферы. Мотивационная сфера представлена пониманием значимости и ценности профессии не только для общества, но и для себя. В этом случае можно говорить о наличии внутренних мотивов в реализации себя в профессии. Достижение поставленных целей позво-

ляет строить новые сценарии профессионального развития. Операциональная сфера включает в себя совокупность элементов, позволяющих обеспечить процесс профессионального становления личности, начиная с наличия специальных знаний и заканчивая способностью личности оперативно действовать в быстроменяющихся и экстремальных ситуациях.

В исследовании Ю. П. Поваренкова для определения успешности профессионала делается акцент на обязательном использовании трех критериев: профессиональная идентичность, профессиональная зрелость и профессиональная продуктивность [12, с. 112].

Профессиональная идентичность отражает соответствие между индивидуальными и социальными представлениями о профессии и включает в себя четыре показателя. Личностная идентичность показывает соответствие личностных качеств сотрудника психограмме специалиста-профессионала. Ценностная идентичность отражает близость системы ценностей личности и представителей профессии, имеющий определенный уровень профессионального мастерства. Удовлетворенность трудом напрямую связана с условиями трудовой деятельности и уровнем материального вознаграждения. Удовлетворенность профессией выражается в соответствии личных представлений о профессиональных аспектах деятельности в процессе выполнения поставленных задач.

Профессиональная зрелость как критерий включает в себя сформированность регулятивных механизмов в реализации себя в профессии. Важнейшим аспектом в стремлении развивать себя как профессионала является способность личности планировать, продумывать элементы в достижении поставленной цели, анализировать полученный результат и корректировать по необходимости процесс и результат своей деятельности. Наличие профессиональной зрелости выражается также в профессиональной итернатальности – как способности личности искать причины неудач, ошибок в себе, а не во внешних обстоятельствах профессиональной среды. Кроме этого, адекватность оценки своей деятельности возможна в случае релевантной самооценки и устойчивости субъективных критериев оценки полученных результатов.

Профессиональная продуктивность включает в себя объективные оценочные результаты труда и показатели качества

выполняемой деятельности на основе оценки экспертов – опытных специалистов.

В зарубежной научной литературе успешность профессиональной деятельности определяется объективными и субъективными критериями, где в качестве субъективных выступают удовлетворенность жизненной ситуацией, осознание возможности для самовыражения, которую предоставляет профессиональная сфера. Объективные критерии включают в себя стабильность профессии на рынке труда, достигнутый профессиональный статус и уровень вознаграждения за результат профессиональной деятельности. По мнению Д. Сьюпера, профессиональный успех сопряжен с увлеченностью личности процессом достижения результата, наличием возможности для самореализации как в профессии, так и в жизни в целом.

Рассматривая критерии профессионального становления, необходимо учитывать позицию, что «удовлетворенность» как показатель во многом определяется способностью личности соотнести свои потребности, мотивы, интересы, характерологические особенности с требованиями, которые предъявляют профессия и социальная ситуация. Важнейшим критерием оценки профессионального пути, по мнению Л. А. Коростелевой, является самореализация личности, включающая в себя полезность и продуктивность. Необходимо отметить, что удовлетворенность (по Маслоу) способствует гармонизации личности, а продуктивность выражается как достижение успеха [7].

В вопросе выявления критериев профессионального становления, обратимся к работам Э. Фрома и В. Франкла. Согласно теории Э. Фрома, выбор модуса бытия позволяет определить возможную траекторию профессионализма личности [14]. Так, для модуса «обладание» в профессиональной деятельности для личности характерны ориентация на материальные ценности, отстраненность от решения совместных профессиональных задач, неспособность выйти за круг своих обязанностей и включиться в решение задач нестандартного типа. Как правило, ведущим типом конфликтных ситуаций является «Я и Другие». Межличностное взаимодействие используется как средство удовлетворения своих актуальных профессиональных потребностей в самовыражении и самоутверждении, что и приводит к многочисленным конфликтам. В модусе «достижения»

личность испытывает явное стремление к профессиональным достижениям, к высокой должности, превосходству над другими далеко не просоциальными способами и средствами. Стремление к власти используется как средство достижения поставленных целей. В профессиональной деятельности модус достижения нуждается в группе для демонстрации своей значимости и получения признания. Достижению профессионализма способствует модус служения, где демонстрируются духовно-нравственные качества, проявления любви и уважения к личности. В профессии модус проявляется в субъект-субъектных отношениях, отдаче себя другим, стремлении к коллективному решению возникающих проблем, отсутствию противопоставления и только в случае отсутствия профессиональных противоречий – открытие нового в себе и профессии. Опираясь на существование трех модусов человеческого бытия, можно говорить о том, что одним из критериев профессионального становления является духовно-нравственный облик человека, который находит свое отражение в модусе «служение». Так, Э. Фром ориентирован на настоящую ситуацию применительно к рассматриваемому нами вопросу о том, что человек, ориентированный на профессиональное становление, получает удовольствие от процесса вхождения в профессию. В философии В. Франкла для развития личности необходим не только сам процесс «здесь и сейчас», но и устремленность в будущее, поиск ресурсов дальнейшего раскрытия его потенциальных возможностей в профессии [13]. Исходя из философии В. Франкла, можно говорить о том, что поиск смысла в профессии является основным двигателем потенциального развития личности. В случае его отсутствия личность испытывает состояние напряжения и фрустрации, что характеризуется как условие психического здоровья и приводит личность в активную жизненную позицию. Обобщая все смысловые универсалии В. Франкла, отметим, что отдельную позицию занимают ценности творчества, реализация которых происходит через профессиональную деятельность, где вклад в общество осуществляется за пределами своих обязанностей в реализации творческих решений и инноваций. Анализируя подход В. Франкла, можно утверждать, что одним из критериев профессионального становления личности выступает поиск нового смысла, новых граней и возможно-



стей в рамках профессиональной деятельности. В этом случае происходят изменения в содержании и структуре профессионального труда, что меняет систему представлений не только о профессии, но и о себе как активном ее преобразователе.

Опираясь на философский подход В. Франкла и Э. Фрома, можно говорить о том, что поиск смысла жизни превращает профессиональную деятельность в активный преобразователь всего жизненного пути личности. Как справедливо отметили Е. Ю. Артемьева и Ю. Г. Вяткин, те личности, которые приняли профессию как образ жизни, «приобретают особое видение окружающего, особое отношение к ряду объектов, связанных с профессией, а часто и особое свойство восприятия, оптимизирующее взаимодействие с этими объектами» [2, с. 128]. Ряд авторов (В. А. Кан-Калик, Е. М. Борисова, М. И. Жукова) отмечают, что успех профессиональной деятельности определяется определенной структурой профессионального самосознания. Следовательно, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности, позитивное отношение к себе, как к представителю профессиональной сферы и способность действовать в профессиональных ситуациях и по отношению к себе, выступают критериями профессионального становления.

В концепции профессионально-релевантного поведения специалиста внутренними критериями профессионального становления являются:

- позитивное восприятие себя как субъекта профессиональной деятельности;
- эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному обществу;
- успешное усвоение прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;
- соотношение процессуальной и целевой активности;
- сопряжение уровня личностного и технологического развития;
- характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального «Я»;
- сильная мотивационная готовность к реализации себя в профессии, к вхождению в профессиональное сообщество, к постоянному самоисследованию и развитию «образа Я» [1, с. 130].

Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что определение критериев профессионального становления личности связано с довольно широким интересом в научном сообществе. Несмотря на общие закономерности превращения личности в полноценного субъекта труда как главного условия в развитии мастерства, для выявления вышесказанных критериев необходим качественный анализ конкретной профессиональной деятельности. Характер и содержание профессиональной деятельности зависит от внешних социальных, экономических и политических факторов. Изменения в стране могут существенно видоизменить привычный стиль профессиональной деятельности, способы и приемы достижения поставленных целей. С другой стороны, личность, включенная в профессию, осознающая свою роль и место в развитии себя как профессионала, способна также оказывать влияние на процессы, происходящие в мире профессии.

### **Материалы и методы**

На базе Пермского института ФСИН России в период с 13 по 16 июня 2023 г. в рамках X Международной недели пенитенциарной кинологии «Кинологическая наука – практике», касающейся становления и развития кинологической службы силовых ведомств Российской Федерации, проводилось исследование с целью определения субъективных и объективных критериев профессионального становления специалистов-кинологов силовых структур. В качестве респондентов и экспертов выступили руководители кинологических служб ГУ МВД России, ФСИН России и Министерства обороны РФ в количестве 25 человек, из которых 85 % имеют стаж службы от 10 лет, средний возраст составил 45 лет. Кинологические подразделения в структуре силовых ведомств занимают достойное место по обеспечению безопасности страны. Основной задачей кинологической службы уголовно-исполнительной системы России является обеспечение правопорядка и законности в учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы. Специалисты-кинологи с собаками принимают участие в оперативно-розыскных мероприятиях по розыску и задержанию осужденных, в обнаружении наркотических средств, взрывчатых веществ, взрывных устройств, оружия

и боеприпасов. Кроме этого, собаки как специальное средство могут использоваться для отражения нападения на сотрудников, освобождения заложников и пресечения массовых беспорядков на территории учреждения. В Министерстве обороны России функционирует кинологическая служба, в которой кинологические расчеты охраняют стратегические объекты, являются ведущей единицей минно-розыскной деятельности, а также участвуют в решении оперативных и служебных задач специальной военной операции. Основными функциями кинологических служб ГУ МВД РФ являются предотвращение, пресечение, раскрытие и расследование опасных преступлений. Руководители кинологических подразделений силовых ведомств осуществляют координацию и контроль выполнения поставленных служебно-боевых задач.

Для достижения поставленной цели нами был использован метод Р. Мертона «фокусированное интервью», который позволил получить от респондентов содержательные ответы на обсуждаемые вопросы [10]. Кроме этого, респондентам была предложена анонимная анкета, включающая вопросы, направленные на получение социально-демографических характеристик, и ряд конкретизирующих вопросов, имеющих отношение к предмету исследования: «В чем заключается профессионализм кинолога?», «Что может выступить критерием профессионализма кинолога?», «Какие факторы влияют на профессионализм кинолога?», «С какими трудностями сталкиваются специалисты-кинологи при выполнении задач?» и др.

В рамках фокусированного интервью обсуждались актуальные вопросы профессионально-личностного становления специалистов-кинологов, возможные личностные затруднения, профессиональные кризисы и пути их профилактики.

Опираясь на критерии эффективности [11, с. 80] использования данного метода, необходимо отметить, что во время дискуссии удавалось поддерживать спонтанность и самостоятельность выбора стимульной ситуации. Ненаправленные вопросы позволили испытуемым свободно высказываться, а модератору – в свою очередь получить эмоциональный отклик. Учитывая личностные особенности респондентов, первоочередной задачей было создать атмосферу, приближенную к условиям повседневного общения, безопасности и защищен-

ности. Непринужденность обстановки, обсуждение личностно-значимых вопросов способствовала раскрытию и активному участию всех присутствующих.

### **Результаты**

По мнению специалистов, кинологическая служба имеет существенное превосходство над другими подразделениями силовых структур в обеспечении безопасности государства. У кинологического расчета, включающего в себя кинолога и собаку, существуют свои специфические функции и возможности, не имеющие аналогов. Отмечая высокую степень значимости специалистов-кинологов в решении служебных задач, стоящих перед ведомством, респонденты отметили, что профессионализм кинолога представляет собой сочетание навыков как для исполнительского, так и для творческого класса профессий (Е. А. Климов). Респондентам из предложенных вариантов необходимо было выбрать пять, которые, по их мнению, отражают необходимый уровень профессионализма. Лидирующие позиции заняли такие утверждения, как уровень специальных знаний, любовь к животным, выполнение принятых решений, соблюдение правил и нормативов, принятие нестандартных решений. Кроме этого, кинологи отметили, что любовь к своему делу и бережное отношение к собаке определяет профессиональное решение поставленных задач и личное профессиональное развитие. Ключевой вопрос дискуссии был направлен на определение критериев профессионального становления. Как отмечалось ранее, профессионализм – это в первую очередь система ценностей и мотивов в развитии себя, определение того, какие внутренние ресурсы и возможности личность вкладывает в процесс профессионального становления. Так, для кинологов ведущим критерием выступает признание и принятие профессии как ценности. По мнению большинства, профессия должна стать смыслом жизни. Во многом, как отмечают респонденты, это связано с процессом подготовки собаки к выполнению поставленных задач. Время, отведенное служебным регламентом, не позволяет на высоком и качественном уровне осуществить ее подготовку. Второй критерий профессионализма специалиста-кинолога заключается в правильной постановке цели и выбранных в со-

ответствии с ней способов и приемов ее достижения. Речь шла о способности кинолога видеть перспективы развития себя как профессионала и собаки как полноценного участника и в большинстве случаев ведущего в решении сложных нестандартных служебных задач. Собака и кинолог – это единый организм, слаженность действия которого определяется качеством подготовки не только в решении стандартных задач, но и в иных нестандартных форматах. Влюбленный в свое дело кинолог, как отметили участники дискуссии, ставит перспективные цели и осуществляет их достижения ежедневным решением задач. Не менее важным критерием в оценке профессионала – кинолога является наличие необходимых психологических качеств. В рамках фокусированного интервью была осуществлена попытка построения психограммы специалиста-кинолога, где экспертами были определены ведущие группы качеств, позволяющие специалистам-кинологам развиваться как в профессиональном, так и личностном плане. Необходимо отметить, что участники дискуссии имеют достаточно большой опыт в изучаемой нами сфере, следовательно, могут выступить в качестве экспертов для построения психограммы, а в последующем и модели специалиста. Отдельным критерием была определена способность кинолога адекватно оценивать свои действия, видеть свои просчеты и ошибки, своевременно их устранять и конструктивно воспринимать критику. Осознание себя в профессии, степени соответствия ей, понимание своих недостатков позволит правильно выстроить путь профессионального самосовершенствования. Незначительное число участников высказали мнение, что терпение и любовь к животным – единственный критерий, позволяющий преодолеть все трудности, решить всевозможные проблемы и достичь поставленных целей. Кроме субъективных критериев, участниками были обозначены и объективные: так 30 % высказали мнение, что удовлетворенность условиями труда и денежным довольствием будет влиять на процесс профессионализации. При ответе на вопрос: «Какие факторы влияют на профессионализм кинолога?», все единогласно назвали качественный уровень образования. На сегодняшний день в системе обучения вуза недостаточно лишь практической составляющей, а именно практическая подготовка должна осуществляться

в кинологических подразделениях. Вторым фактором выступает необходимый уровень психологической готовности, включающий в себя наличие профессионально значимых качеств и мотивационную готовность. Третий фактор – это наличие специальных условий служебной деятельности, включающих в себя специальные полигоны для дрессировки собак, площадки с необходимым оборудованием и материальное обеспечение. В завершение фокусированного интервью участника обозначили трудности и проблемные ситуации, которые возникают в процессе служебной деятельности. По степени значимости и понимания объективности мнения распределились следующим образом: недостаточное материальное обеспечение, низкий уровень оплаты труда, несовершенство нормативно-правовой базы. В результате большого количества вышеназванных задач (отметили 33 % респондентов) не представляется возможным повышать свой профессиональный уровень и уделять необходимое время собаке.

### **Обсуждение и выводы**

Выявление критериев ключевых компетенций личности позволяет определить не только уровень ее соответствия требованиям сфер профессионализма (мотивационной и операционной), но и правильного построения квалификационной «Я-концепции», а также последующего достижения профессионального мастерства. Зарубежные и отечественные подходы к понятию «критерий в профессии» схожи в том, что успешное профессиональное становление возможно в ситуации развития профессионального самосознания, наличия системы ценностей, где профессия выступает источником к саморазвитию.

Анализируя полученные результаты фокусированного интервью, можно говорить о том, что необходимо более детальное и содержательное изучение каждой группы критериев, выделенных кинологами-экспертами. Профессионализм специалиста-кинолога, задачей которого является обеспечение безопасности страны, складывается из высокого уровня специальных знаний и гуманного отношения к животным. Ведущим критерием выступает мотивационная сфера личности, в частности восприятие профессии как ценности, понимание значимости профессии для себя и для общества. Создание пси-

хограммы и модели специалиста-кинолога, включающей в себя профессионально ориентированные качества, позволит осуществлять качественный профессиональный отбор кандидатов на службу, психологическое сопровождение профессионально-личностного становления на протяжении всего жизненного пути. Совершенствование системы профессиональной подготовки специалистов-кинологов, материально-технической базы и оптимизация социального обеспечения выступают ведущими факторами, влияющими на профессионализм специалиста-кинолога силовых ведомств, обеспечивающих безопасность Российской Федерации.

#### Список литературы

1. Акбиева Э. С., Теровская О. П., Шнейдер Л. Б. Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 328 с.
2. Артемьева Е. Ю., Вяткин Ю. Г. Психосемантические методы описания профессии // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 127–133.
3. Золдырев А. А., Дорофеев В. С., Жевжик В. С., Филатьев Н. С. Проблема профессиональной подготовки специалистов-кинологов в войсках национальной гвардии в современных условиях // Вестник кинологической службы войск национальной гвардии Российской Федерации. – 2017. – С. 6–13.
4. Гурдин В. В. Актуальные вопросы совершенствования профессиональной и правоохранительной деятельности специалистов-кинологов таможенных органов // Оперативник (сыщик). – 2016. – № 2. – С. 32–35.
5. Дыдыкин С. И., Долганова Н. В. Роль кинологической службы в раскрытии преступлений // Вестник Прикамского социального института. – 2017. – № 1 (76). – С. 8–12.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: МОДЭК, 1996. – 400 с.
7. Коростелева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере: монография. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Мельникова О. Т. Фокус-группы в социально-психологическом исследовании: методология и техники: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2003. – 509 с.
10. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / пер. с англ. Т. Н. Федоровской под ред. С. А. Белановского. М.: Институт молодежи, 1991. [Электронный ресурс]. – URL: <http://socioline.ru/pages/rmerton-mfiske-pkendall-fokusirovannoe-intervyu> (дата обращения: 11.10.2023).
11. Оберемко О. А., Терентьева Н. Н. Фокусированное интервью по Роберту Мертону: особенности и критерии эффективности метода // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2018. – № 6. – С. 74–90.
12. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 450 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
14. Фром Э. Иметь или быть / пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ, 2022. – 320 с.

## References

1. Akbieva, Z. S., Terovskaya, O. P., Schneider, L. B. (2008) Psihologija kar'ery i professional'no-relevantnoe povedenie specialista [Career psychology and professionally relevant behavior of a specialist]. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house NPO "MODEK". (In Russian).
2. Artemyeva, E. Yu., Vyatkin, Yu. G. (1986) Psihosemanticheskie metody opisaniya professii [Psychosemantic methods of describing a profession]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology*. No. 3. Pp. 127–133. (In Russian).
3. Goldyrev, A. A., Dorofeev, V. S., Zhevzhik, V. S., Filatyev, N. S. (2017) Problema professional'noj podgotovki specialistov-kinologov v vojskakh nacional'noj gvardii v sovremennyh usloviyah [The problem of professional training of dog handlers in the National Guard troops in modern conditions]. *Vestnik kinologicheskoy sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii – Bulletin of the canine service of the National Guard troops of the Russian Federation*. Pp. 6–13. (In Russian).
4. Gurdin, V. V. (2016) Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya professional'noj i pravoohranitel'noj dejatel'nosti specialistov-kinologov tamozhennyh organov [Current issues of improving the professional and law enforcement activities of dog handlers of customs authorities]. *Operativnik (syshhik) – Operative (detective)*. No. 2. Pp. 32–35. (In Russian).
5. Dydikin, S. I., Dolganova, N. V. (2017) Rol' kinologicheskoy sluzhby v raskrytii prestuplenij [The role of the canine service in solving crimes]. *Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta – Bulletin of the Prikamsky Social Institute*. No. 1 (76). Pp. 8–12. (In Russian).
6. Klimov, E. A. (1996) Psihologija professionala [Psychology of a professional]. Moscow: MODEK. (In Russian).
7. Korosteleva, L. A. (2005) Psihologija samorealizacii lichnosti: zatrudneniya v professional'noj sfere: monografija [Psychology of personal self-realization: difficulties in the professional sphere: monograph]. St. Petersburg: Rech. (In Russian).
8. Markova, A. K. (1996) Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: International Humanitarian Foundation "Knowledge". (In Russian).
9. Melnikova, O. T. (2003) Fokus-gruppy v social'no-psihologicheskom issledovanii: metodologija i tehniki: dis. ... d-ra psihol. nauk [Focus groups in socio-psychological research: methodology and techniques: dis. ... Dr. Psy. Sci]. Moscow. (In Russian).
10. Merton, R., Fiske, M., Kendall, P. (1991) *Fokusirovanoe interv'ju / per. s angl. T. N. Fedorovskoj pod red. S. A. Belanovskogo* [The Focused Interview. Trans. from English by T. N. Fedorovskiy, ed. by S. A. Belanovskiy]. Moscow: Youth Institute. URL: <http://socioline.ru/pages/rmerton-mfiske-pkendall-fokusirovanoe-intervyu> (In Russian).
11. Oberemko, O. A., Terentyeva, N. N. (2018) Fokusirovanoe interv'ju po Robertu Mertonu: osobennosti i kriterii jeffektivnosti metoda [Focused interview according to Robert Merton: features and criteria for the effectiveness of the method]. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: Jekonomicheskie i social'nye peremeny – Monitoring of public opinion: Economic and social changes*. No. 6. Pp. 74–90. (In Russian).
12. Povarenkov, Yu. P. (1999) *Professional'noe stanovlenie lichnosti: dis. ... d-ra psihol. nauk* [Professional development of personality: dis. ... Dr.Psyc. sciences]. Moscow. (In Russian).
13. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskah smysla* [Man in search of meaning]. Moscow. (In Russian).
14. From, E. (2022) *Imet' ili byt' / per. s nem. Je. Teljatnikovoj* [To have or to be / trans. with him. E. Teljatnikovaj]. Moscow: AST. (In Russian).



### Информация об авторе

473

**Кусакина Елена Аркадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Пермь, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0001–7598–2545, e-mail: kea.perm@mail.ru

### Information about the author

**Elena A. Kusakina** – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Perm, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–7598–2545, e-mail: kea.perm@mail.ru

Поступила в редакцию: 25.10.2023

Принята к публикации: 10.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 25 October 2023

Accepted: 10 November 2023

Published: 29 December 2023

## Показатели стрессоустойчивости и академической успеваемости обучающихся вуза с разными типами функциональной асимметрии

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В современной психологической литературе стрессоустойчивость рассматривается как одно из качеств человека, позволяющее преодолевать сложные (а зачастую и неблагоприятные) условия жизни и при этом сохранять эффективность деятельности. В свою очередь тип функциональной асимметрии, являясь индивидуальной характеристикой, может оказывать определенное влияние на специфику проявления стрессоустойчивости человека в различных жизненных ситуациях.

**Материалы и методы.** В эмпирическом исследовании приняли участие 114 человек в возрасте 18–23 лет. По результатам выполнения теппинг-теста и функциональных проб участники исследования были разделены на правшей, левшей и амбидекстров. Для оценки уровня стрессоустойчивости применялся тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона. Уровень академической успеваемости определялся на основе семестровой аттестации обучающихся вуза. Полученные данные были проанализированы с применением методов статистического анализа.

**Результаты.** Было установлено, что уровень академической успеваемости выше в группе правшей. При этом, в группе амбидекстров отмечается более слабая дифференцированность показателей академической успеваемости.

Более высокий уровень стрессоустойчивости демонстрируют студенты вуза, у которых отмечается преобладание функций левого полушария. При этом наиболее высокие показатели стрессоустойчивости отмечаются в группе правшей, а наиболее низкие показатели — в группе амбидекстров.

**Обсуждения и выводы.** Полученные данные позволяют предположить, что тип функциональной асимметрии, вероятно, играет определенную роль в формировании стрессоустойчивости человека. При этом анализ показателей академической успеваемости и уровня стрессоустойчивости в группах обучающихся с разным типом функциональной асимметрии, позволяет предположить, что прямой, непосредственной связи между этими показателями нет. Вероятно, связь между показателями академической успеваемости и уровнем стрессоустойчивости имеет более сложный, нелинейный характер.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, академическая успеваемость, функциональная асимметрия.

**Для цитирования:** Маклаков А. Г., Бойко Е. А. Показатели стрессоустойчивости и академической успеваемости обучающихся с разными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 474–485. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_474. EDN: FXAUJW

# Indicators of Stress-Tolerance and Academic Performance of Students With Different Types of Functional Asymmetry

Anatolii G. Maklakov, Evgeniya A. Boyko

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In modern psychological literature stress tolerance defines as human's characteristic, that aloud him to save his effectiveness in difficult living conditions. A type of functional asymmetry is an individual characteristic, can mediate developmental level of stress-tolerance.

**Materials and methods.** 114 people at the age from 12 to 23 were examined during the issue. According of results of tapping-test and functional tests all surveyed people were divided into three groups: right-handed, left-handed and ambidexterity people.

Creativity's level was estimated with test of S. Cohen, G. Williamson. Research data was analyzed with statistic methods.

**Results.** It was shown, that overall indicator of stress-tolerance is significantly higher in the right-handed people group in the comparison with groups of left-haded people. Also overall indicator of academic performance is significantly higher in the right-handed people group in the comparison with groups of left-haded people and ambidexterity people.

**Discussion and conclusion.** Received data allow to suppose, that the level of stress-tolerance will be as higher, as as the predominance of left hemisphere functions increases. And possible correlation between level of stress-tolerance and academic performance complex, not linear in nature.

**Key words:** stress-tolerance, academic performance, type of functional asymmetry.

**For citation:** Maklakov, A. G., Boyko, E. A. (2023) Pokazateli stressoustojchivosti i akademicheskoy uspevaemosti obuchayushhixsya s raznymi tipami funkcionalnoj asimmetrii [Indicators of Stress-Tolerance and Academic Performance of Students With Different Types of Functional Asymmetry] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 474–485. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_474. EDN: FXAUBW

## Введение

Современные социально-экономические условия жизни в России и в мире, в целом, характеризуются нестабильностью и неопределенностью, и потому могут рассматриваться в качестве одного из наиболее глобальных стрессоров в жизни человека. В качестве стрессоров также выступают высокая интеллектуальная нагрузка и необходимость адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям деятельности.

Поэтому отдельные авторы считают, что начало обучения в вузе, являясь периодом адаптации к новым условиям обучения, характеризуется большим количеством стрессовых факторов<sup>1</sup>, а способность противодействовать этим факторам определяет возможность более успешного обучения.

Функциональная асимметрия больших полушарий головного мозга, в соответствии с концепцией Б. Г. Ананьева [1], может быть описана как индивидуальная характеристика, определяющая специфику формирования не только интеллектуальных, но и личностных качеств. Следовательно, можно предположить, что тип функциональной асимметрии, пусть даже опосредовано, будет определять формирование стрессоустойчивости человека.

Поскольку стрессоустойчивость характеризует возможность сохранения эффективности деятельности в сложных условиях, то в отношении студентов вузов справедливо полагать, что уровень стрессоустойчивости в определенной степени связан с успешностью обучения в вузе. Поскольку в качестве критерия успешности обучения чаще всего выступает академическая успеваемость, то целесообразно изучение взаимосвязи особенностей функциональной асимметрии и показателей академической успеваемости. Все выше представленные предположения и послужили основой для проведения данного исследования.

*Предметом исследования* стали показатели стрессоустойчивости и академической успеваемости обучающихся вуза с разными типами функциональной асимметрии.

В качестве *объекта исследования* выступили обучающиеся I–II курсов ЛГУ им. А. С. Пушкина.

<sup>1</sup> Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 26 с.

Целью данной исследовательской работы стало изучение стрессоустойчивости и академической успеваемости обучающихся вуза с разными типами функциональной асимметрии.

Основными задачами исследования стали:

1. Оценка показателей академической успеваемости обучающихся вуза с разными типами функциональной асимметрии.
2. Сравнение показателей стрессоустойчивости обучающихся вуза с разными типами функциональной асимметрии.

В качестве гипотезы исследования рассматривалось предположение о том, что тип функциональной асимметрии опосредует выраженность характеристик стрессоустойчивости у обучающихся вуза, что в свою очередь может отражаться на показателях академической успеваемости в период адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

### Обзор литературы

В последние десятилетия в научной работе были представлены разные характеристики понятия «стрессоустойчивость». Так, например, Н. И. Бережная в своей работе определяет стрессоустойчивость как обобщающее, интегративное свойство личности, сутью которого является обеспечение успешного достижения цели деятельности в сложной стрессогенной обстановке [2].

С. В. Субботин, опираясь на концепцию интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, описывает стрессоустойчивость как индивидуальную особенность, представляющую собой специфическую взаимосвязь разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, которая обеспечивает гомеостаз системы и оптимальное взаимодействие субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности<sup>1</sup>.

В. Ф. Матвеев рассматривает стрессоустойчивость как совокупность личностных качеств, благодаря которым человек оказывается способен выдерживать значительные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, вызванные особенностями профессиональной деятельности [7].

Перечисленные выше подходы характеризуются общим пониманием стрессоустойчивости как личностного качества

<sup>1</sup> Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992.

и, следовательно, предполагают, что это качество имеет социально обусловленное происхождение и формируется в течение всей жизни человека. Вместе с тем, не вызывает сомнения и тот факт, что способность выдерживать значительные нагрузки определяется не только личностными характеристиками человека, но и психофизиологическими особенностями, в том числе и особенностями нервной системы.

Исходя из данной позиции, весьма интересным представляется сравнение понятия «стрессоустойчивость» с понятием «нервно-психическая устойчивость».

Так С. П. Иванова в своей работе [5] описывает нервно-психическую устойчивость как способность человека противостоять негативным (в том числе и экстремальным) факторам внешней среды за счет саморегуляции и самоуправления, при этом человек сохраняет достаточную продуктивность деятельности без ущерба для своего здоровья. При этом, по мнению С. П. Ивановой нервно-психическая устойчивость является частью стрессоустойчивости.

Г. М. Зараковский, опираясь на концепцию функциональных систем П. К. Анохина [4], характеризовал нервно-психическую устойчивость как сложное функционально детерминированное явление, которое включает в себя: а) психофизиологические процессы, обеспечивающие регуляцию; б) психофизиологические процессы, обеспечивающие активность человека и приспособление к изменениям во внешней среде; в) свойства личности.

В статье А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина [8] нервно-психическая устойчивость характеризуется как один из механизмов обеспечения адаптации человека. Нервно-психическая устойчивость рассматривается как фактор определяющий индивидуальный предел сопротивляемости стрессогенным факторам, негативным воздействиям. При преодолении этого предела может наступать срыв адаптации и нарушение деятельности человека.

Таким образом, проведенное сопоставление разных подходов к определению понятий «нервно-психическая устойчивость» и «стрессоустойчивость» позволяет говорить о существовании определенного противоречия в характеристике этих понятий в сравнении друг с другом.

Понятие «стрессоустойчивость», по мнению многих авторов, в первую очередь, делает акцент на личностных качествах человека, в том числе и на особенности волевой сферы. В то же время «нервно-психическая устойчивость», по мнению целого ряда других авторов, является более глобальным феноменом, охватывающим разные уровни психики человека.

С нашей точки зрения, нервно-психическая устойчивость – это многоуровневое образование. На уровне индивида нервно-психическая устойчивость характеризует стабильность протекания нервных процессов, что, вероятнее всего, в значительной степени задано генетически. Недостаточная устойчивость протекания нервных процессов будет отражаться на эффективности деятельности человека, особенно в периоды адаптации к новым условиям жизни и деятельности. Однако, недостаточная устойчивость протекания нервных процессов может компенсироваться развитием соответствующих личностных качеств, которые и составляют основу стрессоустойчивости.

В представленном исследовании основной акцент сделан на оценке показателей стрессоустойчивости, хотя, безусловно, исследование устойчивости протекания нервных процессов у лиц с разным типом функциональной асимметрии было бы весьма интересным. С этой точки зрения вполне обоснованным будет также предположение о том, что тип функциональной асимметрии может отражать особенности (может быть опосредовано) нервно-психической устойчивости и уровень сформированности стрессоустойчивости личности. Вероятно, тип функциональной асимметрии будет определять не столько количественную выраженность показателей, сколько качественные особенности формирования и проявления рассматриваемых качеств человека.

В целом же, функциональная асимметрия головного мозга человека – это определенная неравномерность распределения психических функций между правым и левым полушарием, которые приводят к тому, что при реализации определённых психических функций ведущим оказывается правое полушарие головного мозга, а при осуществлении других – левое [3, с. 7]. Функциональная асимметрия головного мозга может детерминировать отдельные механизмы, обеспечивающие возможность выполнения человеком разнообразных видов деятельности, в том числе и в сложных стрессогенных условиях.

Представленный выше теоретический анализ и определил логику проведения данного исследования.

### **Материалы и методы**

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина». В качестве обследуемых выступили обучающиеся I и II курсов в возрасте от 18 до 23 лет. Всего было обследовано 114 человек: 16 мужчин и 98 женщин.

Для определения типа функциональной асимметрии у обследуемых применялись функциональные пробы А. Р. Лурии [9] и теппинг-тест Е. П. Ильина [6].

По результатам выполнения, все обследованные были разделены на три группы: 1) «левши» (16 человек), для которых характерна ведущая левая рука и доминирование правого полушария; 2) «правши» (52 человека), для которых характерна ведущая правая рука и преобладающее левое полушарие и «амбидекстры» (46 человек), для которых характерно отсутствие доминирующего полушария и ведущей руки.

Уровень стрессоустойчивости оценивался с помощью теста самооценки стрессоустойчивости, разработанного С. Коухеном, Г. Виллиансоном. Данная методика позволяет оценить уровень стрессоустойчивости к различным факторам и событиям у респондентов и определить уровень восприимчивости к различным стрессогенным факторам.

Академическая успеваемость оценивалась по результатам аттестации студентов за текущую сессию.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты статистическому анализу. Для проведения сравнительного анализа применялся *t*-критерий Стьюдента.

### **Результаты**

На первом этапе было проанализировано распределение показателей академической успеваемости в группах правшей, левшей и амбидекстров (табл. 1). Проведенный анализ позволил сформировать понимание об успешности выполнения учебной деятельности обучающимися с разным типом функциональной асимметрии. Для каждой из выделенных групп было рассчитано среднее значение и стандартное отклонение, определены уровни академической успеваемости.



Распределение показателей академической успеваемости в группах правшей, левшей и амбидекстров

| Уровень академической успеваемости | Распределение показателей академической успеваемости |                 |                 |
|------------------------------------|--|-----------------|-----------------|
|                                    | Амбидекстры  | Левши           | Правши          |
| Выше среднего                      | > 4,67   | > 4,79          | > 4,88          |
| Средний                            | От 3,99 до 4,67                                      | от 4,11 до 4,79 | от 4,02 до 4,88 |
| Ниже среднего                      | < 3,99   | < 4,11          | < 4,02          |

Полученные данные (табл. 1) позволяют говорить о том, что в группе амбидекстров уровень академической успеваемости несколько ниже, чем в группах правшей и левшей.

При этом анализ процентного соотношения обучающихся с разным уровнем академической успеваемости показывает (табл. 2), что наибольшее количество обучающихся с показателями академической успеваемости выше среднего (16,7 %) и ниже среднего (27,7 %) отмечается в группе правшей. А для амбидекстров характерна более слабая дифференцированность показателей академической успеваемости: большинство обучающихся (83,3 %) демонстрируют средний диапазон показателей.

Таблица 2

Процентное соотношение обучающихся с разным уровнем академической успеваемости в группах правшей, левшей и амбидекстров

| Уровень академической успеваемости | Амбидекстры | Левши  | Правши |
|------------------------------------|-------------|--------|--------|
| Выше среднего                      | 8,3 %       | 8,4 %  | 16,7 % |
| Средний                            | 83,3 %      | 64,3 % | 55,6 % |
| Ниже среднего                      | 8,4 %       | 21,4 % | 27,7 % |

Результаты сравнения показателей уровня стрессоустойчивости с помощью методики С. Коухена и Г. Виллиансона представлен в таблицах 3 и 4.

В группе левшей, в сравнении с правшами отмечается достоверно более низкий показатель уровня стрессоустойчивости ( $t=3,40$ ;  $p<0,05$ ). Этот показатель характеризуется как достоверно более низкий и при сравнении левшей с амбидекстрами (таблица 4).

Показатели сравнительного анализа уровня самооценки стрессоустойчивости правой и левой

| Показатель                  | Правши     |      | Левши     |      | t-Student | P      |
|-----------------------------|------------|------|-----------|------|-----------|--------|
|                             | M±m        | σ    | M±m       | σ    |           |        |
| Уровень стрессоустойчивости | 18,57±0,85 | 5,00 | 14,2±0,97 | 2,17 | 3,40      | p<0,05 |

Таблица 4

Показатели сравнительного анализа уровня самооценки стрессоустойчивости левой и амбидекстров

| Показатель                  | Левши     |      | Амбидекстры |      | t-Student | P      |
|-----------------------------|-----------|------|-------------|------|-----------|--------|
|                             | M±m       | σ    | M±m         | σ    |           |        |
| Уровень стрессоустойчивости | 14,2±0,97 | 2,17 | 17,6±0,93   | 4,84 | 3,40      | p<0,05 |

Между группами правой и амбидекстров статистически значимых различий по уровню стрессоустойчивости обнаружено не было.

Таким образом наблюдается тенденция, заключающаяся в том, что показатели стрессоустойчивости достоверно возрастают при преобладании функций левого полушария.

### Обсуждение и выводы

Результаты проведенного исследования показывают, что наличие выраженной функциональной асимметрии обеспечивают большую дифференциацию показателей академической успеваемости. При этом показатели академической успеваемости, полученные в ходе исследования в отношении групп правой и левой, по сути, близки к нормальному распределению, что не свойственно группе амбидекстров. Отсутствие четкой выраженности функциональной асимметрии (амбидекстрия) приводит к более слабой дифференцированности показателей академической успеваемости. Подавляющее большинство представителей группы амбидекстров (83,3 %) демонстрируют средние показатели академической успеваемости. Однако, по сравнению с группами правой и левой среди амбидекстров число лиц с низкими показателями академической успеваемости в 2,5–3,5 раза меньше. Поэтому оценивая успешность обучения в вузе с по-

зиции овладения образовательной программой с качеством не ниже удовлетворительного уровня, группа амбидекстров оказывается более успешной, чем представители других групп. При этом следует учесть, что в проведенном исследовании число лиц, вошедших в группы правшей и амбидекстров, примерно одинаков, т. е. объем выборки не влияет на характер обнаруженных закономерностей.

В ходе исследования было установлено, что показатели уровня стрессоустойчивости возрастают по мере преобладания функций левого полушария, и обучающиеся правши могут оцениваться как более стрессоустойчивые к различным негативным факторам социальной среды.

Вместе с тем, полученные результаты также позволяют высказать предположение о том, что прямой связи между показателями академической успеваемости и уровнем стрессоустойчивости нет. Безусловно, способность противостоять стрессогенным факторам образовательной среды вуза имеет важное значение для успешного обучения и успешного овладения образовательной программой, но высокий уровень стрессоустойчивости не является гарантией высокой академической успеваемости.

В завершении следует отметить, что весьма интересны с точки зрения перспектив продолжения данного исследования, является изучение устойчивости протекания нервных процессов у лиц с различными типами функциональной асимметрии. Однако, это задача, скорее, для психофизиологии, нежели психологии.

#### Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 546 с.
2. Бережная Н. И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 г.: в 8 т. – СПб.: СПбГУ, 2003. – Т. 1. – С. 453–457.
3. Бойко Е. А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. – 104 с.
4. Вдовина Е. С., Вдовина А. А. Сравнительный анализ нервно-психической устойчивости сотрудников отдела безопасности и отдела охраны в учреждениях уголовно-исполнительной системы // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 2 (220). – С. 99–106.

5. Иванова С. П. Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды в ранней юности и молодости // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2009. – №9. – С. 99–108.
6. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
7. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 244.
8. Литвинцев С. В., Маклаков А. Г., Чермянин С. В. Методологические аспекты оценки нервно-психической устойчивости военнослужащих. – СПб.: ВмедА, 1995. – 12 с.
9. Москвин В. А., Москвина Н. В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. – М.: Смысл, 2011. – 480 с.

### References

1. Anan'ev, B. G. (2007) *Izbrannie trudi po psichologii* [Psychological selected works]. Monograph. Saint Petersburg. St. Peterburg University. (In Russian).
2. Berezhnaya, N. I. (2003) Stressoustojchivost' operativnykh sotrudnikov tamozhennykh organov [Stress resistance of operational customs officers]. *Ezhegodnik Rossijskogo psichologicheskogo obshhestva* [Yearbook of the Russian Psychological Society]. Proceedings of the 3rd All-Russian Congress of Psychologists in 8 vols. 25–28 June 2003. Saint Petersburg: SPBGU. Vol. 1. Pp. 453–457. (In Russian).
3. Boyko, E. A. (2007) *Funkcionalnye asimmetrii i uspehnost' shkol'nogo obucheniya* [Functional asymmetry and success of school education]. Monograph. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University. (In Russian).
4. Vdovina, E. S., Vdovina, A. A. (2019) Sravnitel'ny'j analiz nervno-psichicheskoy ustojchivostisotrudnikov otdela bezopasnosti i otdela ohrany'v uchrezhdeniyax ugovovno-ispolnitel'noj sistemy' [Comparative analysis of the neuropsychic stability of employees of the security department and the security department in institutions of the penitentiary system]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Orenburg State University*. No. 2 (220). Pp. 99–106. (In Russian).
5. Ivanova, S. P. (2009) Psichologicheskaya ustojchivost' lichnosti kak faktor protivodejstviya negativny'm vliyaniyam social'noj sredy' v rannej yunosti i molodosti [Psychological stability of the individual as a factor in countering the negative influences of the social environment in early adolescence and youth]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarny'e nauki – Bulletin of Pskov State University. Series: Social Sciences and Humanities*. No. 9. Pp. 99–108. (In Russian).
6. Ilin, E. P. (2011) *Psichologiya individualnykh razlichij* [Psychology of individual differences]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
7. Katunin, A. P. (2012) Stressoustojchivost' kak psichologicheskij fenomen [Stress resistance as a psychological phenomenon]. *Molodoj uchenyj – Young scientist*. No. 9. P. 244. (In Russian).
8. Litvin'cev, S. V., Maklakov, A. G., Chernyanin, S. V. (1995) *Metodologicheskie aspekty' ocenki nervno-psichicheskoy ustojchivosti voennosluzhashchix* [Methodological aspects of assessing the neuropsychic stability of military personnel]. Saint Petersburg: Vmed A. (In Russian).
9. Moskvin, V. A., Moskвина, N. A. (2011) *Mezhpolutsharnye asimmetrii i individual'nye razlichiya cheloveka* [Hemisphere asymmetry and individual differences]. Moscow: Smysl. (In Russian).

**Личный вклад соавторов**  
 Personal Co-author contributions  
 50/50 %

### Информация об авторах

|485|

**Маклаков Анатолий Геннадий** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

**Бойко Евгения Анатольевна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

### Information about the authors

**Anatolii G. Maklakov** – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5871-4618, e-mail: mag304@mail.ru

**Evgeniya A. Boyko** – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2023  
Принята к публикации: 22.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 05 November 2023  
Accepted: 22 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Психологическая диагностика межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме межличностного конфликта

Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье обсуждаются результаты теоретического и эмпирического исследования отличительных особенностей межличностного познания студентов с нарушением общения в форме межличностного конфликта с использованием репертуарной методики, сконструированной в соответствии с психодиагностическим подходом Дж. Келли.

**Материалы и методы.** На основе обзора научной литературы выполнено экспериментальное исследование студентов-бакалавров с межличностными конфликтами в общении. Эмпирическую выборку составили 85 студентов (18 – с межличностным конфликтом в общении (экспериментальная выборка) и 67 – нормативной категории (контрольная выборка). Наряду с репертуарным тестом, посредством которого изучалось ментальное пространство обследуемых, использовались формализованные методики – тесты интеллекта (социального Дж. Гилфорда, вербального Г. Айзенка, невербального Дж. Равена), методика парного сравнения ценностных ориентаций; личные опросники Р. Кэттелла и Дж. Кинканнона, социометрическая анкета.

**Результаты.** Проанализированы качественные и количественные индексы репертуарной методики, отражающие особенности межличностного познания студентов с межличностным конфликтом в общении: эгоцентричность и однотипность конструкторов, корреляция конструкторов, информативность конструктор-факторов, «Я-реальное», соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» и др. Перечисленные индексы дополнены показателями, указывающими на несбалансированность акцентированности характера по экстрапунитивному типу, гедонистические ценностные ориентации, высокий уровень отвержения студенческой группой, что диагностировалось стандартизированным интеллектуальными и личностными тестами, а также социометрической анкетой.

**Обсуждение и выводы.** У студентов с межличностными конфликтами в общении межличностное познание отличается следующими особенностями. Во-первых, рефлексивный компонент познания демонстрирует высокий уровень эгоизма, идеализацию себя и манипуляторские установки в отношении окружающих. Во-вторых, спонтанный компонент познания проявляет генерализованность и ригидность конструкторов и оценок. Если внутриличностный конфликт студента в общении сопровождается противоречием между «я-компонентами» сознания и самосознания, то межличностный конфликт – противоречием между «я-компонентами» и «они-компонентами». Для выявления перечисленных особенностей межличностного познания репертуарная методика должна удовлетворять определенным требованиям к перечню персонажей, процедуре регистрации конструкторов и составу качественных и количественных диагностических показателей.

**Ключевые слова:** личностный и ситуативный конфликт, межличностный и внутриличностный конфликт, психодиагностика сознания и самосознания, репертуарная методика.

**Для цитирования:** Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Психологическая диагностика межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме межличностного конфликта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 486–502. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_486. EDN: HCAAZX

Original article  
UDC 159.923.2-057.875  
EDN: HCAAZX  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_486

## Psychological Diagnostics of Interpersonal Cognition of Students With Communicational Problems in the Form of Interpersonal Conflict

Nikolay I. Aleshkin, Lyubov F. Serbina

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article discusses the results of a theoretical and empirical study of the distinctive features of interpersonal cognition of students with communication disorders in the form of interpersonal conflict using a repertoire technique designed in accordance with the psychodiagnostic approach of J. Kelly.

**Materials and methods.** Based on a review of scientific literature, an experimental study of bachelor students with interpersonal conflicts in communication was carried out. The empirical sample consisted of 85 students: 18 people with intrapersonal conflict in communication (experimental sample) and 67 students of the normative category (control sample). Along with the repertoire test, through which the mental space of subjects was studied, formalized methods were used – intelligence tests (social J. Guilford, verbal G. Eysenck, non-verbal J. Raven), method of paired comparison of values, personality questionnaires of R. Cattell and J. Kincannon, sociometric method.

**Results.** Qualitative and quantitative indices of the repertoire test were analyzed, reflecting the characteristics of interpersonal cognition of students with interpersonal conflict in communication: egocentricity and one-sidedness of constructs, correlations of constructs, informativeness of construct factors, "me-real", the ratio of "me-real" and "me-ideal", etc. These indices are supplemented by properties indicating an imbalance in the accentuated character of the extrapunitive type, hedonistic value orientations, a high level of rejection by the student group, which was diagnosed by standardized intellectual and personality tests and the sociometric method.

**Discussion and conclusions.** In students with interpersonal conflicts in communication, interpersonal cognition is distinguished by the following features. Firstly, the reflexive component of cognition demonstrates a high level of egoism, idealization of oneself and manipulative attitudes towards others. Secondly, the spontaneous component of cognition shows generalization and rigidity of assessments. If an intrapersonal conflict in communication is accompanied by a contradiction between the «me-components» of the student's consciousness and self-awareness, an interpersonal conflict is accompanied by a contradiction between the "me-components" and the "them-components". To identify these features of students' interpersonal cognition, the repertoire methodology must meet certain requirements for the list of personages, the procedure for registering constructs, and the composition of qualitative and quantitative diagnostic indicators.

**Key words:** personal and situational conflict, interpersonal and intrapersonal conflict, psychodiagnostics of consciousness and self-consciousness, repertoire technique of J. Kelly.

**For citation:** Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2023) Psixologicheskaya diagnostika mezlichnostnogo poznavaniya studentov s neblagopopoluchiem v obshhenii v forme mezlichnostnogo konflikta [Psychological Diagnostics of Interpersonal Cognition of Students With Communicational Problems in the Form of Interpersonal Conflict]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 486–502. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_486. EDN: HCAAZX

## Введение

Развитое межличностное познание в реальном общении относится к числу профессионально значимых качеств специалистов, деятельность которых осуществляется в коммуникативной сфере – это педагоги, психологи, врачи, менеджеры по персоналу, социальные работники. Умение разбираться в людях, сочетание знаний по психологии и навыков живого наблюдения образуют фундамент профессиональной квалификации выпускников вузов по перечисленным специальностям.

В реальном общении специалиста межличностное познание включает в себя следующие его виды: спонтанное (неосознаваемое) и рефлексивное (осознаваемое), которое в свою очередь состоит из рефлексивного практического и рефлексивного научного, состоящего из двух компонентов: научно-практического и научно-теоретического. Важно, чтобы между перечисленными видами межличностного познания существовало единство, что достигается через объединение трех «я-идентификаций» личности: «я-специалист-исследователь», «я-специалист-практик», «я-субъект личной жизни». За время обучения в вузе указанное объединение имеет сложную возрастную, личностную и социальную динамику и достигается преимущественно за счет самостоятельных усилий студентов.

У определенной части студентов (примерно у 10 %) обнаруживается рассогласование между профессиональными психологическими знаниями и естественной способностью понимать людей. Это осложняет учебную деятельность, профессиональное самоопределение и личную жизнь студентов, особенно если такое рассогласование принимает форму личностного конфликта.

## Обзор литературы

Личностно обусловленное неблагополучие социальной адаптации и общения студентов изучалось многими исследователями [2; 3; 4; 6; 8; 11]. В. М. Воробьев, обобщая исследования коллег и собственные разработки, предлагает классифицировать лиц юношеского возраста по следующим четырем группам<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Воробьев В. М., Коновалова Н. Л. Ко-терапевтическая компьютерная система «Келли-98»: методическое руководство. 2-е изд. СПб.: Иमतон, 2002. 176 с.



1 – с благополучной социально-психической адаптацией (нормативная, сбалансированная личность с благополучием в общении).

2 – с узкой областью успешной социально-психической адаптации (личность с непротиворечивой акцентуированностью характера и трудностями общения).

3 – с затрудненной социально-психической адаптацией (личность с противоречивой акцентуированностью характера и конфликтностью в общении).

4 – с социально-психологической дезадаптацией (личность с проявлениями невротизации и психопатизации).

Лицам третьей и четвертой групп свойственен личностный психологический конфликт, который порождает противоречивые интерпретации субъектом собственного поведения и поступков окружающих людей. Противоречивость суждений определяется не логическими ошибками, а тем, что мышление обслуживает, воспроизводит конфликтующие мотивы: «хочу – могу», «хочу – должен» и др. При этом у лиц четвертой группы деформации в общении и межличностном познании дополняются истощением психоэнергетических ресурсов организм. Вегетативная регуляция перестает действовать автономно, образуется своего рода «сцепка» психики и вегетатики. Наблюдается плохое физическое самочувствие, хроническое эмоциональное напряжение, отмечаются нарушения сна, неровное артериальное давление. Проявления вегетативной неустойчивости И. М. Сеченов образно называл «темными чувствами» [15].

Неблагополучие личности в социальной адаптации и общении усугубляются стрессами и психотравмами, переживаемыми личностью на своем жизненном пути. Исследователи следующим образом разграничивают психотравмы по степени выраженности [5; 9; 14]:

- *легкие* (семейная ссора, неудовлетворенность учебной/работой);
- *умеренные* (хроническая неуспеваемость, семья на грани распада);
- *тяжелые* (развод, смерть матери/отца, внезапная тяжелая болезнь);
- *экстремальные* (смерть ребенка, оказаться жертвой террористов).

Если психотравму переживает человек, психика которого не отягощена личностным конфликтом (первая и вторая группа социально-психической адаптивности), тогда степень выраженности психотравмы и время ее преодоления соотносятся следующим образом [9; 14]: легкая ~ дни, умеренная ~ недели, тяжелая ~ месяцы, экстремальная ~ годы.

Но если человеку свойственен личностный конфликт (третья и четвертая группа социально-психической адаптивности), совладание даже с легкой психотравмой может затянуться на длительное время, на годы, даже на всю жизнь.

Н. В. Гришина разработала интегральные критерии психологического конфликта: 1) наличие противоречия между конфликтующими сторонами в целях и мотивах; 2) осознание, репрезентация противоречия в сознании; 3) напряженная борьба конфликтующих сторон на подавление друг друга [5]. Перечисленные критерии применимы к самым разным психологическим конфликтам: индивидуальным и групповым, конструктивным и деструктивным, здоровым и патогенным.

В данной статье рассматривается личностно-обусловленный конфликт самосознания студента при неблагоприятии в общении в экстрапунитивной форме. Личностно обусловленный конфликт при неблагоприятии в общении в интрапунитивной форме рассмотрен в предыдущей статье авторов [2].

В отличие от ситуативного конфликта, или ситуативно обусловленного, личностно обусловленный конфликт возникает у лиц с противоречивой, несбалансированной акцентуированностью характера, а также невротическими и социопатическими проявлениями [8]. Перечисленные особенности характеризуют общую архитектуру личности, что традиционно диагностируется стандартизированными личностными опросниками, а также методом клинической беседы.

Актуальной является разработка психодиагностических методик, изучающих особенности семантического пространства человека с личностно обусловленным конфликтом самосознания. К числу таких методик относятся репертуарные тесты, берущие свое начало от теста ролевых конструктов Дж. Келли и его теории личностных конструктов [6; 12; 13]. Репертуарные тесты отличаются тем, что объединяют достоинства стан-

дартизированных и проективных личностных тестов, а также метода структурированной беседы психолога и обследуемого.

Внутриличностный и межличностный конфликт человека на уровне самосознания различаются в своих проявлениях [7; 12; 13; 17; 18]. В первом случае наблюдается противоречие между «я-компонентами» самосознания, например между моральными и эмоциональными установками человека. Во втором случае имеется противоречие между «я-компонентами» и «они-компонентами», например между собственными желаниями и требованиями социума.

А. Кемпински отмечает, что при внутриличностном конфликте страдает сам человек, а при межличностном – окружающие люди [8]. Автор уточняет – для внутриличностного конфликта характерны парасимпатические проявления психики и вегетатики: тревожность, неудовлетворенность собой, эмоциональный эгоцентризм, рассогласование значимых мотивов, трудности в общении интрапунитивной локализации, признаки вегетативной неустойчивости. Для межличностного конфликта характерны симпатические проявления психики и вегетатики: агрессивность, неудовлетворенность окружающими, выраженный эгоизм, трудности в общении экстрапунитивной локализации, напряжение эмоциональных и физических сил. Таким образом, и в первом и во втором случае субъект испытывает сильный эмоциональный дискомфорт, который в первом случае свидетельствует о невротизации личности, а во втором – о ее социопатизации [4; 10; 11].

### **Материалы и методы**

Чтобы психологическая диагностика межличностного познания студентов с конфликтами в общении (внутриличностным и межличностным) удовлетворяла принципам комплексности и системности, репертуарный тест требуется подготавливать в соответствии с определенными методическими требованиями.

1. Персонажи должны учитывать все разнообразие сфер общения студента: круг близких, неформальное и формальное общение, компоненты «я-концепции». Рекомендуемый перечень персонажей: 1) отец; 2) мать; 3) брат/сестра; 4) жена/муж (избранница/избранник); 5) друг; 6) подруга; 7) знакомый и 8) знакомая, которые обследуемому не нравятся; 9) преподаватель.

даватель и 10) младший по возрасту, которых обследуемый ценит; 11) преподаватель и 12) младший, которых он не ценит; 13) «я-сейчас», 14) «я-подросток», 15) «я в идеале».

Количественно персонажи должны сохранять сбалансированные пропорции по возрасту (сверстники, старшие, младшие), модальности («нравится – не нравится»), авторитетности («его мнение ценю – его мнение не ценю»). Оптимальное число персонажей: 12–30. Если персонажей больше, процедура обследования становится слишком трудоемкой для обследуемого, если меньше – статистический анализ репертуарной матрицы с оценками теряет обоснованность.

2. Конструкты у испытуемых следует выявлять, а не предлагать заранее сформулированные – это позволяет реконструировать индивидуальные личностные смыслы, которыми студент руководствуется в общении. Через комментарии к конструктам обследуемый сообщает много уникальной информации о людях и себе самом. Некоторые авторы отмечают, что процедура с выявляемыми конструктами дает менее сопоставимые результаты, однако данное ограничение преодолевается через построение целостной системы количественных показателей репертуарной методики [18].

Определять конструкты рекомендуется методом свободной характеристики персонажей, а не через сравнение персонажа с другим персонажем или двумя другими персонажами. В этом случае психологическое обследование проходит в форме естественной беседы психолога и тестируемого.

3. Хорошей дифференцирующей способностью для оценивания персонажей по конструктам обладает пятибалльная шкала. В реальной жизни человек, оценивая окружающих людей и себя, редко использует большее число градаций качеств. При этом желательно отвлекать обследуемого от ассоциирования оценочной шкалы со школьной пятибалльной системой, используя вместо баллов «1..2..3..4..5» символы <<..<..=>..>>»:

грустный – веселый

<<————<————=————>————>>

<< качество выражено значительно ниже среднего,

< качество выражено ниже среднего,

= качество выражено в средней степени, как у большинства людей,

грустный – веселый,

> качество выражено выше среднего,

>> качество выражено значительно выше среднего,

В табл. 1 указаны количественные показатели (индексы) по репертуарному тесту, которые применялись в проведенном эмпирическом исследовании. Показатели объединены в две группы: индексы по конструктам и индексы по персонажам.

Таблица 1  
Количественные диагностические показатели репертуарной методики и порядок их вычисления

| №                             | Название показателя   | Порядок расчета показателя  |
|-------------------------------|---|---|
| <b>Индексы по конструктам</b> |   |   |
| 1                             | Кч – частота встречаемости конструктов                                | $Kч = \frac{Nчк}{n}$ , где $Nчк$ – сумма частот встречаемости конструктов испытуемого, $n$ – число конструктов в решетке; индекс рассчитывается по базе данных на 238 студентов |
|                               | Кк – корреляции между конструктами                                    | $Кк = \frac{Nвкк}{n}$ , где $Nвкк$ – число высоких (>0,65) по абсолютному значению корреляций между конструктами, $n$ – число конструктов в решетке                             |
| 3                             | Кф1 – информативность 1-го конструкт-фактора                          | Информативность 1-го фактора по конструктам (факторный анализ по методу главных компонент)  |
| 4                             | Кф12 – корреляция 1-го и 2-го конструкт-факторов                      | Коэффициент корреляции между 1-м и 2-м факторам по конструктам  |
| <b>Индексы по персонажам</b>  |   |   |
| 5                             | Пк – корреляции между персонажами                                     | $Пк = \frac{Nвкп}{n}$ , где $Nвкп$ – число высоких (>0,65) по абсолютному значению корреляций между персонажами, $n$ – число персонажей в решетке                               |
| 6                             | Я-реальное  | Суммарная оценка по конструктам 11-го персонажа   |
| 7                             | Пс – модальность членов семьи   | Суммарная оценка по конструктам персонажей семьи: 1 – отец, 2 – мать, 3 – брат/сестра, 4 – избранник/избранница   |
| 8                             | Пм1 – модальность (+) персонажей                                      | Суммарная оценка по конструктам персонажей положительной модальности: 5 – друг, 6 – подруга, 9 – преподаватель(+)   |
| 9                             | Пм2 – модальность (–) персонажей                                      | Суммарная оценка по конструктам персонажей отрицательной модальности: 7 – знакомый(–), 8 – знакомая(–) и 11 – преподаватель(–)  |
| 10                            | Пя1 – соотношение персонажей 1 – Я-реальное и 1 – отец                | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – «Я-реальное» и 1 – отец  |
| 11                            | Пя2 – соотношение персонажей 1 – «Я-реальное» и 2 – мать              | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – «Я-реальное» и 2 – мать  |
| 12                            | Пя3 – соотношение персонажей 1 – «Я-реальное» и 3 – избранник/избр-ца | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – «Я-реальное» и 4 – избранница/избранник  |
| 13                            | Пя4 – соотношение персонажей 1 – Я-реальное и 5 – подруга             | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – «Я-реальное» и 6 – подруга   |
| 14                            | Пя8 – соотношение персонажей 1 – «Я-реальное» и 8 – руководитель(+)   | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – Я-реальное и 9 – руководитель(+)   |
| 15                            | Пяи – соотношение персонажей 1 – «Я-реальное» и «Я-идеальное»         | Суммарная разница между оценками по конструктам персонажей 1 – «Я-реальное» и 15 – «Я-идеальное»  |

Наряду с количественными параметрами исследования использовались качественные показатели по конструктам. Качественные показатели оцениваются экспертным методом самим психологом, выполняющим психодиагностическое обследование:

*1. Недифференцированность-дифференцированность.*

Дифференцированными являются конструкты, которые отражают тонкие оттенки мыслей, чувств и действий человека. Налицо хороший словарный запас, проницательные суждения, образная речь, логичные обобщения и их наглядные иллюстрации.

*2. Эгоцентричность-реалистичность.* Реалистичные конструкты указывают на способность человека органично понимать окружающих людей и события, правильно соотносить внешние и внутренние причины их поступков. Человек обладает развитой рефлексией и хорошо контролирует свою субъективность в умозаключениях.

*3. Однотипность-многоплановость.* Многоплановые конструкты характеризуют персонажи всесторонне, комплексно. Например, человек, воспринимая других людей, обращает внимания на все разнообразие качеств: общительность, ценностные ориентации, отношение к закону и морали, эмоциональную уравновешенность и др.

## Результаты

Сравнение показателей репертуарной методики по степени выраженности между выборками студентов с межличностным конфликтом в общении (экспериментальная) и выборкой студентов нормативной категории (контрольная) выполнялось с помощью непараметрического статистического U-критерия Манна-Уитни. Как видно из рис. 1, статистически значимые различия обнаруживаются по нескольким показателям (значок «>» в скобках указывает на большую выраженность показателя в экспериментальной выборке, значок «<» указывает на противоположную тенденцию):

- КР–реалистичность конструктов (<,  $p \leq 0,05$ );
- КМ–многоплановость конструктов (<,  $p \leq 0,01$ );
- Кф1-информативность 1-го конструкт-фактора (>,  $p \leq 0,05$ );
- Кк–корреляции между конструктами (>,  $p \leq 0,05$ );
- Пс–модальность членов семьи (<,  $p \leq 0,05$ );

- Пя1-соотношение «я-реального» и отца ( $>$ ,  $p \leq 0,01$ );
- Пя4-соотношение «я-реального» и избранника ( $>$ ,  $p \leq 0,01$ );
- Пя-«Я-реальное» ( $>$ ,  $p \leq 0,01$ );
- Пяи-соотношение «Я-реального» и «Я-идеального» ( $>$ ,  $p \leq 0,01$ ).

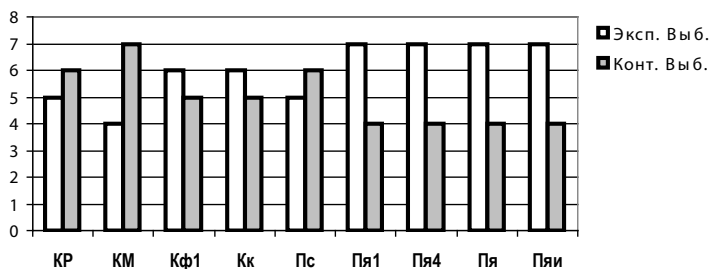


Рис. 1. Сравнение психодиагностических показателей по U-критерию Манна-Уитни

Для более наглядной интерпретации различий по указанным показателям использовался кластерный анализ тест-результатов обследуемых экспериментальной выборки с выявлением «типичных представителей» кластеров. В качестве «типичного представителя» студентов с межличностным конфликтом в общении рассмотрена старшекурсница Елена.

#### *Реалистичность (<) многоплановость (<) конструкторов*

Студент с межличностным конфликтом в общении при восприятии окружающих людей проявляет явный эгоцентризм, точнее эгоизм, демонстрируя высокое самомнение и чувство превосходства. За этим стоит авторитарность в общении, неразвитая способность к диалогу и низкий уровень рефлексии. При оценивании других и себя акцент делается на качествах гедонистического плана (материальное благополучие, физическая привлекательность, телесные удовольствия). Сложный облик другого человека при этом воспринимается односторонне, деформируется. О подобной интерпретации человеком поступков окружающих А. А. Ух-

томский говорил, что человек видит в других только своего «двойника» [14; 15]. В нашем случае студент находит «двойника» в своей референтной группе и противоположность «двойника» в группе, не относящейся к референтной.

Елену мама воспитывала одна. Когда девочке исполнилось двенадцать лет, мама повторно вышла замуж. Мама занимается аптечным бизнесом (владелица двух аптек). Отчим – инженер-программист. В школьные годы Елена эпизодически, где-то по году, занималась в нескольких кружках (танцевальном, театральном). Успеваемость Елены в университете средняя, при хороших способностях интерес к учебе низкий, посещаемость одна из худших в группе. Куратор группы выражает обеспокоенность сложными, даже конфликтными взаимоотношениями Елены в группе.

Психодиагностическое обследование показало несбалансированную акцентированность характера по экстрапунитивному типу и межличностную конфликтность в общении.

- Тесты на невербальный интеллект Дж. Равена (97) вербальный интеллект Г. Айзенка (91), и социальный интеллект Дж. Гилфорда (Гл-1 = 5,3; Гл-2 = 5,0; Гл-3 = 4,8; Гл-4 = 5,4); большинство шкал тестов принимают значения в области нормативных значений.

- Методика парного сравнения ценностных ориентаций. Приоритетные ценностные ориентации: пп1–1 – здоровье физическое и психическое, пп1–7 – материальное благополучие, пп1–8 – высокий социальный статус, пп1–6 – счастливая семейная жизнь, пп1–3 – физическая привлекательность.

- Социометрическая анкета: социометрические индексы по неформальным критериям предпочтения (сц – с1п) и отвержения (сц – с1о) свидетельствуют о том, что группа в адрес Елены проявляет больше антипатий, чем симпатий, по причине ее конфликтного характера.

- Методика 16-ФЛО Р. Кэттелла: А–общительность (8.0), С–эмоциональная нестабильность (3.4), Е–доминантность (8.1), I–жесткость (3.3), Q1–радикализм (8.0), Q2–нон-конформизм (8.1), Q4–напряженность (7.5).

- Методика СМОЛ Дж. Кинканнона: мм-3–эмоциональная лабильность (73), мм-4 – импульсивность (69); мм-6 – ригидность (67), мм-9 – активность (77).

- Персонажи и конструкты по репертуарной методике:

1. ОТЧИМ (отец): тихий\*-громкий
2. МАМА (мать): плывет по течению – сама себя сделала\*\*
3. ДИМА (брат/сестра): зануда-прикольный\*
4. СЕРГЕЙ (избранник/избранница): слабая личность – сильная личность\*
5. ВИТЯ (друг): нельзя положиться – можно положиться\*\*
6. ОЛЯ (подруга): неинтересная-классная\*\*
7. МАКС (знакомый (-)): не имеет цели в жизни – имеет цель в жизни
8. ЯНА (знакомая (-)): лохушка\*\*,-разбирается в людях
9. АЛЕКСЕЙ ЮРЬЕВИЧ (преподаватель (+)): необразованный-интеллектуал\*\*
10. МАРИЯ ИВАНОВНА (преподаватель (-)): старомодная\*\*,-современная
11. САША (младший (+)): тоскливый-жизнерадостный\*\*
12. АНЯ (младший (-)): грязнуля-чистюля
13. (я сейчас): нет денег-обеспеченная
14. (я в детстве): вредная\*\*,-паинька
15. (я в идеале): несчастная-счастливая\*\*

Пример конструкта, в котором эгоцентризм (эгоизм) Елены проявляется особенно явно: «лохушка–разбирается в людях», высказанный в адрес Яны (знакомая(-)), которая учится с Еленой в одной группе. Елена пояснила свой конструкт в адрес Яны, вспомнив случай, когда она на семинарских занятиях сказала, что «другому человеку нужно доверять, а проявлять бдительность и подозрительность только тогда, когда он своим плохим поступком не поставит доверие под сомнение». Елена грубо назвала



Яну «лохушкой», которая располагает всех к тому, чтобы ее «кинули». В то же время Яна обаятельная и тактичная в общении девушка, учится с интересом, интересуется наукой, художественной литературой.

Однотипность конструктов Елены проявляется в том, что почти все конструкты затрагивают личностные качества, которые связаны с достижением материальных благ и удовольствий от жизни («плывет по течению – сама себя сделала», «слабая личность-сильная личность», «лохушка-разбирается в людях», «нет денег – обеспеченная»), а также со способностью произвести эпатажное впечатление на окружающих («неинтересная-классная», «старомодная-современная», «грязнуля-чистюля»).

### *Информативность 1-го конструкт-фактора (>)*

Высокую информативность первого фактора по конструктам (70–80 %) в теории репертуарных методик принято трактовать как проявление единства сознания и самосознания личности. Второй фактор дополняет первый фактор нюансами, не лишая ментальное пространство личности стержня. К студенту с межличностным конфликтом в общении такая интерпретация тоже применима. Однако следует принимать во внимание, что указанное единство сознания и самосознания направляется эгоизмом личности, который в первом факторе (рефлексивное «Я») проявляется как высокомерное отношение к окружающим и чувство превосходства, а во втором факторе (спонтанное «Я») как бессознательные манипуляторские установки в адрес тех, с кем человек общается.

Первому фактору (информативность 71 %) подходит название «я – звезда»: «имеет цель в жизни», «обеспеченная», «сам себя сделал», «сильная личность», «разбирается в людях», «громкая», «прикольная», «классная», «современная», «жизнерадостная», «обеспеченная», «счастливая». Второй фактор (информативность 20 %) – это «я – манипулятор»: «имеет цель в жизни», «интеллектуал», «тихий», «тоскливый», «паинька», «несчастный», «нет денег». Как видно из информативности факторов, первое «я» имеет в три раза большую силу и задает основной тон межличностному познанию. Второе «я» помогает воздействовать на людей через манипуляцию ими, используя знания по психологии и педагогике формально, механически, без опоры на принцип гуманизма, что видно из следующего пункта (корреляции между конструктами). Желания работать после окончания университета педагогом-дефектологом Елена не проявляет, что вполне объяснимо, так как забота о детях и интерес к детям девушке не свойственны, она сосредоточена на своих потребностях.

### *Корреляции между конструктами (>)*

Генерализованность и ригидность структуры межличностного познания студентов экспериментальной группы проявляется через конструкты с высокой взаимной корреляцией. Особого внимания заслуживают психологически противоречивые, дискордантные корреляции, за которыми видно рассо-

гласование между тем, что человек провозглашает на словах, и тем, что он чувствует на самом деле. При межличностном конфликте рассогласование часто приобретает форму психологических игр по Э. Берну (например, мама спрашивает дочь: «ты не сможешь мне по хозяйству», на что дочь отвечает: «я бы с удовольствием, но не могу – диплом пишу», а сама болтает с подружкой по «вотсапу»).

Многие конструкты, хотя и сформулированы различными словами, имеют сходный личностный смысл: «сама себя сделала = обеспеченная» (0,9), «сама себя сделала = сильная личность» (0,9), «имеет цель в жизни = обеспеченная» (0,9). Существуют и тождественные по личностному смыслу конструкты (корреляции между конструктами = 1.0): «сама себя сделала = имеет цель в жизни», «прикольный = классная», «классная = современная».

Интересны корреляции конструкта «необразованный – интеллектуал» с другими конструктами: «интеллектуал = тихий» (0,8), «интеллектуал = зануда» (0,8), «интеллектуал = нет денег» (0,8), «интеллектуал = несчастный» (0,8). В сознании девушки конструкт «интеллектуал» представлен очень противоречиво, дискордантно. С одной стороны, в «я сейчас» и «я в идеале» присутствует качество «интеллектуал», правда, быть интеллектуалом для Елены означает иметь диплом для солидности и уметь метко и язвительно осадить собеседника. С другой стороны, «интеллектуал» в семантическом пространстве Елены – это «тихий», «несчастный» человек, «паинька», «зануда», «без денег». Что касается жизненной философии Елены, такой тип личности для нее глубоко антипатичен.

*Модальность членов семьи (<), соотношение «Я-реального» и отца (>), соотношение «Я-реального» и избранника (>)*

У студентов с межличностной конфликтностью отношение к членам своей семьи отличается противоречивостью и напряженностью. Общение насыщено ссорами, а на уровне самосознания имеется конфликт между «я-персонажами» и «они-персонажами». Когда студент разругается с близкими, он потом долго продолжает делать это в своих мыслях и чувствах. В семейном анамнезе ребенка, как правило, обнаруживается взрослая авторитарная личность (отец, мать, бабушка, дедушка), поведенческую модель которой ребенок копирует через бессознательное подражание.

Маму Елена ценит высоко, чувствует гордость за ее достижения в бизнесе и благодарность за материальное благополучие семьи. Однако теплое отношение к маме не очень заметно. По ее мнению, мама – «обеспеченная», «сама себя сделала», «сильная личность», «имеет цель в жизни», «разбирается в людях», «счастливая», «громкая», «современная», «прикольная», «классная», «чистюля», но «вредная».

К отчиму Елена относится снисходительно и с негативными интонациями. По ее мнению, он: «тихий», «интеллектуал», «чистюля», «паинька», «старомодный», «плывет по течению», «нет денег», «зануда», «несчастный». Но если девушку попросить рассказать об отчине подробнее, то выясняется, что он работает программистом, пишет программы для бухгалтерий, складов и отделов кадров предприятий, под его началом трудятся

пять других программистов. Отчим любит читать, катается на велосипеде и лыжах, в семье никогда не выходит из себя. Получается, отчим – квалифицированный специалист, образованный и воспитанный человек, ведущий активный образ жизни. Совсем не тот «мамин подкаблучник», как о нем высокомерно говорит Елена.

У мужа Сергея Елена называет достоинства и недостатки. Достоинства: «громкий», «можно положиться», «имеет цель в жизни», «жизнерадостный», «обеспеченный». Недостатки: «необразованный», «вредный», «грязнуля». Дома Елена и Сергей общаются друг с другом в резком, часто оскорбительном тоне. Сергей занимается частным предпринимательством – грузоперевозками фармацевтической продукции на трех собственных фурах. Его бизнесу поспособствовала мама Елены своими деньгами и связями в деловых кругах. Себя Елена ставит явно выше своего мужа. Мама говорит, что муж у нее, конечно, симпатичный, но «тупой и с воспитанием не очень», с чем Елена полностью согласна.

### *Я-реальное (<) и соотношение Я-реального и Я-идеального (<)*

Представители экспериментальной выборки имеют завышенную самооценку, их «Я-реальное» почти не отличается от «Я-идеального». Такое отношение к себе свидетельствует о чрезмерной самодостаточности и об отсутствии какой-либо программы личностного роста, что отличает здоровую и адекватную личность с чувством юмора. В будущем и в идеале студент хочет быть таким же, как сейчас, но еще более богатым, красивым и ярким.

Самооценка девушки высоко положительная. «Я в детстве», «я сейчас», «я в идеале» обнаруживают близкое сходство по конструктам: «громкая», «прикольная», «сильная личность», «классная», «современная», «жизнерадостная», «вредная», «счастливая», «интеллектуал» и др.

Половина самооценочных качеств соответствуют действительности: «имеет цель в жизни», «чистюля», «громкая», «вредная», «счастливая» и др. Но с другой половиной качеств трудно согласиться: «интеллектуал», «сама себя сделала», «обеспеченная», «разбирается в людях». «Интеллектуал» Елена довольно сомнительный. Говорит, что она «сама себя сделала», пока рано – университет еще не окончила, к самостоятельной работе не приступила. Материальная обеспеченность – целиком заслуга матери. А «разбирается в людях» Елена в том смысле, что умеет извлекать выгоду из общения с людьми, отыскивая в них слабые стороны.

### **Обсуждение и выводы**

По результатам выполненного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. У студентов с неблагополучием в общении в форме межличностного конфликта сознание и самосознание обнаруживает неблагополучие рефлексивного и спонтанного компонентов. Имеет место противоречие между «я-компонентами» и «они-компонентами». Межличностное познание осуществля-

ется через призму гедонистических и эгоистических установок. Феноменологически указанное противоречие переживается субъектом как сильная неудовлетворенность социумом. Агрессивные интерпретационные модели в отношении окружающих провоцируют конфликты, ответственность за которые субъект перекладывает на других. Конфликты в общении сопровождаются эмоциональным стрессом, который с возрастом может негативно сказаться на психосоматическом здоровье.

2. Эффективным инструментом психологического изучения особенностей межличностного познания студентов с межличностным конфликтом в общении является репертуарная методика, реализующая метод Дж. Келии. Важно, чтобы репертуарная методика была сконструирована с соблюдением следующих требований:

- персонажи методики участвуют в различных сферах общения: круг близких, неформальная и формальная сфера, элементы «я-концепции»;
- используется процедура проведения методики с выявлением конструкторов методом свободной характеристики;
- применяется целостная система качественных и количественных диагностических показателей, отражающих особенности ментального пространства личности.

3. При межличностной конфликтности студента в общении диагностическую эффективность показывают следующие показатели репертуарной методики: эгоцентричность и однотипность конструкторов, информативность 1-го конструктор-фактора, высокие корреляция между конструкторами, негативная модальность членов семьи, завышенное «Я-реальное», неадекватные соотношения «Я-реального» и «Я-идеального», «Я-реального» и отца, «Я-реального» и избранника.

#### Список литературы

1. Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Выявляемые и заданные конструкторы репертуарных методик при изучении межличностного познания студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 10–23.
2. Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Психологическая диагностика межличностного познания студентов с неблагополучием в общении в форме внутриличностного конфликта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 328–343.
3. Бодалев А. А. Личность и общение: монография. – 2-е изд. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

4. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика: монография. – Н. Новгород: НГМД, 1998. – 128 с.
5. Гринберг Дж. Управление стрессом: монография / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта: монография. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
7. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов: монография / пер. англ. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
8. Кемпински А. Психопатология неврозов: монография. – М.: Медицина, 1981. – 400 с.
9. Кровяков В. М. Психотравматология: монография. – М.: МИПОПП, 2005. – 315 с.
10. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: монография. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО): методическое руководство. – СПб.: Речь, 2009. – 256 с.
11. Мясисцев В. Н. Психология отношений: монография. – М., Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.
12. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: монография. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
13. Похилько В. И., Федотова Е. О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984 – № 3. – С. 151–157.
14. Решетников М. М. Психическая травма: монография. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. – 322 с.
15. Сеченов И. М. Элементы мысли: монография. – СПб.: Лениздат, 2014. – 224 с.
16. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет: монография. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
17. Шац И. К. Клинико-психологические аспекты аффективных расстройств в детском и подростковом возрасте: монография. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 156 с.
18. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (eds.) *Advances in Personal Construct Psychology*. – New York: Praeger, 2002. – 264 p.

## References

1. Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Vyvaylyaemye i zadannye konstrukty repertuarnykh metodik pri izuchenii mezhlchnostnogo poznaniya studentov [Identified and given constructs of repertoire methods in the study of interpersonal cognition of students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*. – Pushkin Leningrad State university Journal. No. 4. Pp. 10–23. (In Russian).
2. Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2023) Psihologicheskaya diagnostika mezhlchnostnogo poznaniya studentov s neblagopoluchiem v obshchenii v forme vnulichnostnogo konflikta [Psychological diagnostics of interpersonal cognition of students with communicational problems in the form of intrapersonal conflict]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*. – Pushkin Leningrad State university Journal. No. 4. Pp. 328–343. (In Russian).
3. Bodalev, A. A. (1995) *Lichnost' i obshchenie* [Personality and communication]: monografiya. 2nd ed. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. (In Russian).
4. Gannushkin, P. B. (1998) *Klinika psihopatij, ih statika, dinamika, sistematika* [Clinic of psychopathy, their statics, dynamics, systematics]: monografiya. N. Novgorod. (In Russian).
5. Grinberg, Dzh. (2004) *Upravlenie stressom* [Coping with stress]: monografiya. Perv. s angl. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
6. Grishina, N. V. (2008) *Psihologiya konflikta* [Psychology of conflict]: monografiya. 2nd ed. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
7. Kelli, Dzh. (2000) *Psihologiya lichnosti: teoriya lichnostnykh konstruktov* [Psychology of personality: theory of personal constructs]: monografiya. Perv. angl. Saint-Petersburg: Rech'. (In Russian).
8. Kempinski, A. (1981) *Psihopatologiya nevrozov* [Psychopathology of neuroses]: monografiya. Perv. s pol'sk. Moscow: Medicina. (In Russian).
9. Krov'yakov, V. M. (2005) *Psihotravmatologiya* [Psychotraumatology]: monografiya. Moscow: MIPOPP. (In Russian).

10. Lichko, A. E. (2009) *Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents]: monografiya. Ppatoharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlya podrostkov (PDO) [pathocharacterological diagnostic questionnaire for adolescents (PDO)]: metodicheskoe rukovodstvo. Saint-Petersburg: Rech'. (In Russian).
11. Myasishchev, V. N. (1995) *Psihologiya otnoshenij* [Psychology of interpersonal relations]: monografiya. Moscow, Voronezh: In-t prakt. psihologii. (In Russian).
12. Petrenko, V. F. (2010) *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics]: monografiya. 3-e izd. Moscow: Eksmo. (In Russian).
13. Pohl'ko, V. I., Fedotova, E. O. (1984) *Tekhnika repertuarnyh reshetok v eksperimetal'noj psihologii lichnosti* [Technique of repertory grids in experimental psychology of personality]. *Voprosy psihologii – The questions of psychology*. No. 3. Pp. 151–157. (In Russian).
14. Reshetnikov, M. M. (2006) *Psihicheskaya travma* [Mental trauma]: monografiya. Saint-Petersburg: Vostochno-Evropejskij Institut Psihoanaliza. (In Russian).
15. Sechenov, I. M. (2014) *Elementy mysli* [Elements of thought]: monografiya. Saint-Petersburg: Lenizdat. (In Russian).
16. Uhtomskij, A. A. (2002) *Dominanta. Stat'i raznyh let* [Dominant. Articles of different years]: monografiya. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
17. SHac, I. K. (2015) *Kliniko-psihologicheskie aspekty affektivnyh rasstrojstv v detskom i podrostkovom vozraste* [Clinical and psychological aspects of affective disorders in childhood and adolescence]: monografiya. Saint-Petersburg: LGU imeni A. S. Pushkina. (In Russian).
18. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger.

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50/50 %

#### **Информация об авторах**

**Алёшкин Николай Иванович** – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000 0001–6161–9438, e-mail: n.ialeshkin@gmail.com

**Сербина Любовь Федоровна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–3133–8181, e-mail: serbinalf@mail.ru

#### **Information about the authors**

**Nikolay I. Aleshkin** – Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000 0001–6161–9438, e-mail: n.ialeshkin@gmail.com

**Lyubov F. Serbina** – Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, RCID ID: 0000–0002–3133–8181, e-mail: n.ialeshkin@gmail.com

Поступила в редакцию: 18.10.2023  
Принята к публикации: 01.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 18 October 2023  
Accepted: 01 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Межличностное восприятие и социальные установки по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом

В. В. Белов<sup>1</sup>, М. И. Кондратьюк<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Ягельевский образовательный центр,  
Ломоносовский район, Ленинградская область, Российская Федерация

**Введение.** Коллектив сверстников в дошкольном возрасте представляет собой особую группу, в которой складываются специфические отношения – ребенок выстраивает контакты с равными себе, более открыт, эмоционален, непосредствен, коммуникативные действия более разнообразны, а само взаимодействие нерегламентировано и нестандартно. Характер взаимоотношений в коллективе для детей дошкольного возраста играет важную роль в развитии и социализации. В дошкольный период начинают формироваться представления о своем Я, о месте в социальном окружении, и коллектив сверстников становится важным источником информации. Именно в этом возрасте формируются первые дружеские связи, развивается навык эмпатии, происходит осознание социальных ролей. Важно отметить, что взаимоотношения в коллективе могут быть весьма разнообразными и варьироваться в зависимости от определенных факторов. Дошкольник в группе сверстников может занимать различное социометрическое положение (звезды, предпочитаемые, принимаемые, изолированные, отверженные). Социометрическое положение (статус) отражает взаимоотношения между детьми в группе и основывается на положительных и отрицательных оценках сверстников конкретного дошкольника.

Гипотезой данного исследования явилось предположение о том, что дети с различным социометрическим статусом имеют различия в восприятии и установках по отношению к сверстникам, которые являются важными показателями особенностей социальной перцепции и отражают характер взаимоотношения с другими. Изучение восприятия и установок дошкольников по отношению к другим детям позволит расширить представление об особенностях становления социального взаимодействия в детском возрасте.

В статье также раскрываются аспекты межличностных отношений дошкольников, динамика их развития в зависимости от возраста детей, приводятся отличительные характеристики детского коллектива, раскрываются функции коллектива сверстников, дается понятие социометрического статуса, его влияния на личность. Представлены результаты эмпирического исследования восприятия и установок по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом.

**Материалы и методы.** В данном исследовании применялась методика «Два домика» Т. Д. Марцинковской для определения социометрического статуса каждого ребенка, для оценки особенностей восприятия сверстников использовалась структурированная беседа В. М. Холмогоровой, для изучения установок по отношению к сверстникам была выбрана методика неоконченных предложений. Полученные данные были проанализированы с помощью контент-анализа и методов статистического анализа.

**Результаты.** Получены данные о том, что отвергнутые и изолированные дети обладают равнодушным отношением к коллективу в целом, негативным отношением к успеху сверстников, а также отсутствием проявлений чувства долга к другим. Дошкольники, имеющие статус звезд и предпочитаемых, демонстрируют позитивное восприятие коллектива и отношения к успеху другого, а также проявление чувства долга к сверстникам.

**Обсуждение и выводы.** Дошкольники с высоким социометрическим статусом имеют положительные установки и успешно взаимодействуют с другими детьми, они обладают большей социальной компетентностью, умеют устанавливать дружеские отношения и проявлять эмпатию, что, вероятно, и позволяет им занимать высокое положение в коллективе. В то же время дети с низким социометрическим статусом, характеризующиеся негативными установками по отношению к сверстникам, испытывают сложности в социальном взаимодействии. Полученные результаты исследования позволяют расширить представление о социальном взаимодействии детей дошкольного возраста, разрабатывать на основе имеющихся данных программы и методики для работы с дошкольниками.

**Ключевые слова:** дошкольник, коллектив, социометрический статус, сверстники, социальные отношения, установки, восприятие.

**Для цитирования:** Белов В. В., Кондратьюк М. И. Восприятие и установки по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 503–518. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_503. EDN: HHUGZB

## Preschooler's with Different Sociometric Status Perception and Attitudes of Peers

Vasily V. Belov<sup>1</sup>, Maria I. Kondratiuk<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Nursery school 19  
Lomonosovsky district, Leningrad region, Russian Federation

**Introduction.** A group of peers at preschool age is a special group in which specific relationships develop – the child builds contacts with his peers, is more open, emotional, direct, communicative actions are more diverse, and the interaction itself is unregulated and non-standard. The nature of relationships in a team for preschool children plays an important role in development and socialization. In the preschool period, ideas about one's Self, about one's place in the social environment begin to form, and a group of peers becomes an important source of information. It is at this age that the first friendships are formed, the skill of empathy develops, awareness of social roles occurs. It is important to note that relationships in a team can be very diverse and may vary depending on certain factors, and a preschooler in a peer group may occupy a different sociometric position (stars, preferred, accepted, isolated, rejected). The sociometric position (status) reflects the relationship between the children in the group and is based on the positive and negative assessments of the peers of a particular preschooler.

The hypothesis of this study was the assumption that children with different sociometric status have differences in perception and attitudes towards their peers.

Perception and attitudes towards peers are important indicators of the characteristics of social perception and reflect the nature of relationships with others. The study of the perception and attitudes of preschoolers in relation to other children will expand the understanding of the peculiarities of the formation of social interaction in childhood.

The article also reveals aspects of interpersonal relationships of preschoolers, the dynamics of their development depending on the age of children, the distinctive characteristics of the children's collective are given, the functions of the peer group are revealed, the concept of sociometric status, its influence on personality is given. The results of an empirical study of perception and attitudes towards peers in preschoolers with different sociometric status are presented.

**Materials and methods.** In this study, the technique of «Dwa domika» by T. D. Marcinkovskaya was used to determine the sociometric status of each child, a structured conversation by V. M. Kholmogorova was used to assess the characteristics of peer perception, and the method of unfinished sentences was chosen to study attitudes towards peers. The data obtained were analyzed using content analysis and statistical analysis methods.

**Results.** There was evidence that rejected and isolated children have an indifferent attitude to the collective as a whole, a negative attitude to the success of their peers, as well as a lack of manifestations of a sense of duty to others. Preschoolers with the status of stars and preferred demonstrate a positive perception of the team and attitude to the success of the other, as well as a sense of duty to their peers.

**Discussion and conclusion.** Preschoolers with a high sociometric status have positive attitudes and successfully interact with other children, they have greater social competence, are able to establish friendly relations and show empathy, which probably allows them to occupy a high position in the team. At the same time, children with low sociometric status, characterized by negative attitudes towards their peers, experience difficulties in social interaction. The obtained research results allow us to expand the understanding of the social interaction of preschool children, to develop programs and methods for working with preschoolers based on the available data.

**Key words:** preschooler, collective, sociometric status, peers, social relations, attitudes, perception.

**For citation:** Belov, V. V., Kondratiuk, M. I. (2023) Vospriyatiye i ustanovki po otnosheniyu k sverstnikam u doshkol'nikov s razlichnym sotsiometricheskim statusom [Preschooler's With Different Sociometric Status Perception and Attitudes of Peers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 503–518. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_503. EDN: HHUGZB



## Введение

Влияние коллектива сверстников на развитие детей дошкольного возраста является одной из ключевых тем исследований в области психологии и педагогики.

Приобретает значимость изучение детского коллектива как особой группы, в которой ребенок получает первый опыт взаимодействия с равными себе и закладывает фундамент собственной личности. При этом возникают вопросы: как именно дошкольник воспринимает своих сверстников в зависимости от занимаемого социометрического статуса, какие установки по отношению к другим существуют у дошкольников?

Актуальность данной темы исследования определяется тем, что восприятие и установки по отношению к другим отражают внутреннюю готовность к определенным действиям и формируют представление о людях и отражают общую характеристику окружающих. В дошкольном возрасте происходит интенсивная ориентировка ребенка в социальных отношениях<sup>1</sup>, значимость положения в группе является важной характеристикой, так как данный показатель является прогностической концепцией социальной успешности в школьном и подростковом периоде. Как отмечают Н. Е. Веракса и А. Н. Веракса, знание социометрического статуса ребенка и его особенностей положения в группе помогает выстроить стратегию, адекватную образовательной и воспитательной [6].

Дошкольный возраст – расцвет детства, период, когда ребенок попадает в мир социальных отношений, выходит из узкого круга семьи и значимость обретает его окружение, в том числе и сверстники, с которыми ребенок постоянно взаимодействует. Коллектив дошкольников образуется и развивается в процессе совместной деятельности, между детьми возникает система отношений, дошкольник занимает определенное положение (имеет социометрический статус), в зависимости от коммуникативных навыков, социальных умений, индивидуальных особенностей<sup>2</sup> [14]. В психологической науке проанализированы развитие отношений детей в группе детского сада, особенности проявления инициативности в группе, трудно-

<sup>1</sup> Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эль-коница; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2011. 383 с.

<sup>2</sup> Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003. 158 с.

сти, возникающие в процессе общения, влияние деятельности на взаимоотношения детей, структура и возрастные особенности детского коллектива, влияние взрослых на становление взаимоотношений у дошкольников. Но стоит отметить, что оценка восприятия и установок по отношению к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста в научной литературе представлена недостаточно.

Исходя из этого, целью данной работы является выявление особенностей восприятия и установок по отношению к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

- изучить характер взаимоотношений в группе дошкольников с помощью социометрического исследования;
- выявить особенности восприятия сверстников в детей с различным социометрическим статусом;
- определить особенности установок по отношению к другим дошкольникам у детей с различным социометрическим статусом.

Гипотеза исследования: существуют значимые различия в восприятии и установках по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие возрастной психологии, расширяет представление об особенностях отношений между дошкольниками, раскрывает возможности для практической работы с детьми.

## **Обзор литературы**

Одним из ключевых факторов развития дошкольника является его общение со сверстниками. Дошкольный возраст является периодом, когда дети начинают активно взаимодействовать друг с другом в рамках коллектива. Именно в этом возрасте возникают первые дружеские связи, развивается навык эмпатии и осознание социальных ролей [4], формируются социальные установки (аттитюды), становится более стабильным межличностное восприятие. Социальные установки отражают ориентацию человека на определенные ценности, готовность действовать в соответствии с ними. Согласно определению, данному в Большом психологическом словаре, социальная установка также может отражать

устойчивое эмоционально насыщенное представление и отношение к чему-либо – приведенное определение будет взято за основу в данной работе. Также под восприятием (межличностным) будет пониматься основа взаимодействия, понимание и оценка человека человеком, механизмами которого являются идентификация, социально-психологическая рефлексия, эмпатия, стереотипизация.

Взаимоотношения в коллективе дошкольников могут быть разнообразными и варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристик каждого ребенка.

Проблема общения и взаимодействия детей дошкольного возраста была исследована в трудах Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, Т. А. Репиной, А. А. Рояк, Е. О. Смирновой, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной, С. С. Бычковой, Л. Н. Галигузовой и др. Было установлено, что группа детей дошкольного возраста – это первое социальное объединение, в котором дети занимают определенное положение [12]. Т. А. Репина рассматривает группу дошкольников как единую систему, обладающую относительно высоким уровнем развития межличностных процессов, в которой личность ребенка должна рассматриваться в целостной ситуации его социального развития [15]. Несмотря на возраст, группа дошкольников (в данном случае – группа детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение) имеет определенную структуру, функционирует по особым законам и отличается характером имеющихся отношений. Коллектив старших дошкольников может иметь и дружеские группы, и приятельские объединения, и враждующие союзы [7; 13].

Кроме этого, каждый ребенок в группе занимает особое положение – имеет социометрический статус. Как отмечает Я. Л. Коломинский, социометрический статус является устойчивым показателем, и обнаруживается тенденция к его сохранению у человека в различных социальных группах, это объясняется привычной манерой поведения, характерной для определенного статуса [11], но это совсем не значит, что при переходе в другую группу или при изменении условий социометрический статус не изменится. Собственно понятие социометрического статуса который формируется на основании социометрического исследования и определения внутригруп-

повой структуры взаимоотношений, ввел в науку Я. Морено [12]. В группе выделяются (по Я. Л. Коломенскому):

- «звезды»;
- «предпочитаемые»;
- «принимаемые»;
- «изолированные»;
- «отверженные» [10].

Положение дошкольника в группе оказывает влияние на его эмоциональное благополучие, т. е., вступая в коллективные отношения, важно занять свое место среди сверстников, которое будет удовлетворять ребенка [1]. Исследования показывают, что высокий социометрический статус дошкольника ведет к наличию постоянной игровой группы, формирует уверенность, активность, жизнерадостность, доброжелательность. Дети с низким социометрическим статусом зачастую характеризуются пассивностью, неуверенностью, озлобленностью [11]. В работах В. В. Белова показано, что положение в группе выступает в качестве детерминанты развития личности в целом, т. е. имеет особую значимость для всего хода индивидуального развития. Так, например, для дошкольников, занимающих положение звезд в группе, по данным исследований, характерен высокий уровень лидерских качеств, что в свою очередь является мощным фактором развития не только самого человека, но и тех, кто его окружает (стоит отметить, что не все формы лидерства оказывают позитивное влияние, наибольший вклад в развитие вносит именно созидающее лидерство) [4; 5].

Сам по себе коллектив сверстников в дошкольный период выполняет ряд функций:

- главная функция – социализация: дети учатся адаптироваться к новым ситуациям, сотрудничать, делиться впечатлениями и решать конфликты;
- происходит развитие коммуникативных навыков – дошкольники осваивают навыки невербальной и вербальной коммуникации, учатся выражать свои мысли и эмоции словами<sup>1</sup>;
- в коллективе сверстников дети получают возможность самостоятельно принимать решения, проявлять инициативу, учатся быть ответственными за свои поступки и осознавать

<sup>1</sup> Развитие общения дошкольников со сверстниками / [М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Н. Н. Авдеева и др.]; под ред. А. Г. Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. 215 с.

свои возможности и границы, что способствует развитию самостоятельности и самоопределения<sup>1</sup>;

- приобретая социальный опыт группового взаимодействия и общения с равным себе, происходит усвоение социальных норм и регуляция на их основе собственного поведения [9];
- формируются ценностные ориентации;
- под влиянием оценок и мнений других формируется Я-концепция, в частности самооценка [5];
- происходит интенсивный процесс половой социализации и дифференциации<sup>2</sup>.

Стоит отметить, что с течением времени меняется характер отношений в группе, усложняется ее структура, качественно меняются взаимоотношения. Коллектив детей младшего дошкольного возраста не такой, как у старших дошкольников. Так, к четырем года только появляется общественное мнение в группе, активно развивающаяся игра как вид деятельности приобретает коллективный характер. А к шести годам уже зарождается дружба, формируются избирательные привязанности: главная потребность взаимодействия заключается в стремлении к сотрудничеству со сверстниками, она приобретает внеситуативный характер, изменяется ведущий мотив общения [8; 16]. Именно поэтому исследование проводилось на дошкольниках, посещающих подготовительные группы дошкольного образовательного учреждения.

### Материалы и методы

Эмпирическое исследование было проведено на базе дошкольного образовательного учреждения Ломоносовского района Ленинградской области. В нем приняли участие дети 6–7 лет, посещающие дошкольное образовательное учреждение в количестве 51 человека: 27 девочек и 24 мальчика. Эксперимент проводился в утренние часы в индивидуальной форме.

При выполнении исследования был проведен анализ научной литературы, использовались сравнительный метод, тестирование и опрос, контент-анализ и методы математического анализа полученных данных (был применен U-критерий Манна-Уитни, выбор зависел от объема сравнивае-

<sup>1</sup> Психология общения в детском возрасте / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Питер, 2008. 272 с.

<sup>2</sup> Там же.

мых выборок и соответствия эмпирического распределений нормальному типу).

Исходя из особенностей обследуемого контингента, были выбраны подходящие методики:

Определение социометрической структуры групп проводилось с помощью методики «Два домика» Т. Д. Марцинковской. Детям предлагалось распределить своих знакомых в красивый или некрасивый дом, при этом оценивался порядок и количество выборов людей. На основании полученных данных строится таблица выборов, определяются социометрические роли.

Для оценки восприятия сверстников и сформированности представлений о них была использована структурированная беседа В. М. Холмогоровой, в которой следует ответить на вопросы о детском саду, сверстниках, отношении к игре, дружбе, о собственном отношении к различным ситуациям.

Установки по отношению к сверстникам оценивались с помощью незаконченных историй. В данной методике необходимо продолжить рассказ о гипотетически возможных ситуациях ежедневной жизни ребенка.

### **Результаты**

В результате обработки и интерпретации полученных данных по методике «Два домика» была определена социометрическая структура подготовительных групп (рисунок).

На основании данного теста вся выборка была поделена на две части – детей с высоким социометрическим статусом (звезды, предпочитаемые) и низким социометрическим статусом (изолированные, отверженные). Группа исследуемых с высоким социометрическим статусом составила 19 человек, группа с низким социометрическим статусом – 13.

Вопросы по методике В. М. Холмогоровой были разделены на три группы: восприятие коллектива (группа 1), восприятие сверстника (группа 2), восприятие эмоций / эмпатия (группа 3). Для количественной оценки показателей ответы по вопросам из группы 1,2 оценивались по трехбалльной шкале: 3 балла – позитивное отношение; 2 балла – равнодушное отношение; 1 балл – негативное отношение. По вопросам группы 1 оценивалось проявление исследуемого феномена: 2 балла – проявляет; 1 балл – не проявляет. Полученные результаты указывают

на наличие значимых различий по показателю «восприятие коллектива» ( $U_{Эмп} = 60$ ,  $U_{Кр} = 80$  при  $p \leq 0,05$ ), весомые различия по другим показателям отсутствуют (таблица 1). Следовательно, существует разница в особенностях восприятия коллектива в целом у детей с низким социометрическим статусом и у детей с высоким статусом, причем изолированные и отверженные дети относятся к коллективу равнодушно.

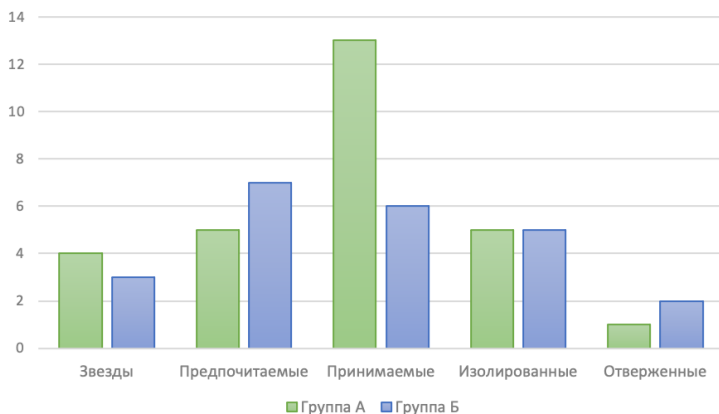


Рисунок. Распределение социометрических ролей в подготовительных группах МДОУ

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа по методике В. М. Холмогоровой

| Показатель                | Группа детей с высоким социометрическим статусом |              | Группа детей с низким социометрическим статусом |              | Эмпирическое значение U-критерий Манна-Уитни | Уровень достоверности различий |
|---------------------------|--|--------------|---|--------------|--|--------------------------------|
|                           | M±m  | Средний ранг | M±m   | Средний ранг |  |                                |
| Восприятие коллектива     | 2,8 ± 0,4  | 19,84        | 2,1 ± 0,6                                       | 11,61        | 60   | p<0,05                         |
| Восприятие сверстника     | 2,6±0,5  | 18,03        | 2,3±0,7   | 14,54        | 93   | p<0,05                         |
| Восприятие эмоций/эмпатия | 1,8±0,3  | 16,97        | 1,7±0,4   | 15,8         | 114  | p<0,05                         |

Также был проведен контент-анализ ответов беседы. На вопрос о том, хорошие или плохие дети в группе, 100 % дошкольников с высоким социометрическим статусом ответили, что хорошие. Дошкольники с низким социометрическим

статусом отвечали «разные/ всякие/ нормальные/ в основном хорошие» и пр. В ответах на вопрос, почему нравится/ не нравится ходить в детский сад, дошкольники с низким социометрическим статусом чаще использовали глаголы для описания («просто не нравится/ можно играть/ занимаемся тут» и пр.). Дошкольники с высоким социометрическим статусом в ответах использовали различные части речи, их ответы были более развернуты, а также многие упоминали наличие в группе детского сада друзей.

Установки по отношению к сверстникам изучались с помощью незаконченных историй, ответы на которые были также разделены на несколько показателей:

- 1) отношение к сверстникам;
- 2) отношение к успеху сверстника;
- 3) проявление заботы к сверстнику;
- 4) учет эмоционального состояния сверстника;
- 5) проявление чувства долга к сверстнику;
- 6) стремление оказать помощь сверстнику.

7) Перевод ответов в баллы осуществлялся для групп 1 и 2 по критериям: позитивное (3 балла), равнодушное (2 балла), негативное (1 балл). Для остальных групп оценка осуществлялась по двухбалльной шкале. Полученные данные указывают на значимые различия у детей с высоким и низким социометрическим статусом по показателям «отношение к успеху сверстника» ( $U_{Эмп} = 66,5$ ,  $U_{кр} = 80$  при  $p \leq 0,05$ ) и «проявление чувства долга к сверстнику» ( $U_{Эмп} = 77$ ,  $U_{кр} = 80$  при  $p \leq 0,05$ ) (табл. 2). Таким образом, дошкольники с низким социометрическим статусом характеризуются негативным отношением к успеху сверстника (зависть, радость неудаче), а также не проявляют чувства долга по отношению к сверстникам.

Следует отметить, что обнаруживается разница в ответах на вопрос о том, почему ребенок соглашается помочь сверстнику, дошкольники с высоким социометрическим статусом указывали, что «друзьям надо помогать», а дети с низким социометрическим статусом отвечали, «чтоб быстрее освободиться». Стоит также добавить, что дети с высоким социометрическим статусом намного чаще, чем их сверстники с низким социометрическим статусом, используют слова «дружба» или «друзья» в своих ответах.



Результаты сравнительного анализа особенностей установок по отношению к сверстникам у детей дошкольного возраста

| Показатель                               | Группа детей с высоким социометрическим статусом |              | Группа детей с низким социометрическим статусом |              | Эмпирическое значение U-критерий Манна-Уитни | Уровень достоверности различий |
|--|--|--------------|---|--------------|--|--------------------------------|
|  | M±m  | Средний ранг | M±m   | Средний ранг |  |                                |
| Отношение к сверстникам                  | 2,5±0,6  | 17,8         | 2,3±0,7   | 14,46        | 97   | p<0,05                         |
| Отношение к успеху сверстника            | 2,4±0,6  | 19,5         | 1,7±0,8   | 12,11        | 66,5   | p<0,05                         |
| Проявление заботы к сверстнику           | 1,7±0,4  | 17,63        | 1,6±0,5   | 14,84        | 102  | p<0,05                         |
| Учет эмоционального состояния сверстника | 1,7±0,4  | 18,78        | 1,4±0,5   | 13,15        | 81   | p<0,05                         |
| Проявление чувства долга к сверстнику    | 1,6±0,4  | 18,94        | 1,3±0,4   | 12,92        | 77   | p<0,05                         |
| Стремление оказать помощь сверстнику     | 1,6±0,4  | 17,44        | 1,5±0,5   | 15,11        | 105  | p<0,05                         |

В истории, где необходимо дать ответ, что именно сказал дошкольник, чьего соседа по парте похвалили и отметили рисунок, 100 % детей с высоким социометрическим статусом соглашались с похвалой и хвалили сами. Также хвалили товарища лишь 23 % детей с низким социометрическим статусом, остальные отмечали собственный рисунок.

В ситуации гипотетического конфликта, дети с социометрическим статусом звезд и предпочитаемых предлагали ответы, которые подразумевают самостоятельное решение ситуации; изолированные и отверженные дошкольники обращались к воспитателю, говорили, что заплачут или подерутся.

В ситуации выбора, когда можно поступить как хочешь или как следует, проявить чувство долга, большинство детей, занимающих высокий социометрический статус, предпочтут помочь, проявят чувство долга, большинство детей с низким социометрическим статусом поступят в соответствии с собственными желаниями. Например, в истории, когда стоит выбор помочь сверстнику или победить, 21 % детей из 1-й группы (с высоким социометрическим статусом) и 70 % из 2-й группы (с низким социометрическим статусом) предпочтут выиграть.

### Обсуждение и выводы

В результате проведенного исследования было определено, что существуют значимые различия в особенностях восприятия и установок по отношению к сверстникам у дошкольников с различным социометрическим статусом. Гипотеза исследования подтверждена.

Дошкольники с низким социометрическим статусом характеризуются равнодушным отношением к коллективу в целом, резким неприятием к успеху сверстников, а также отсутствием проявлений чувства долга к товарищам. Дети с высоким социометрическим статусом демонстрируют позитивное восприятие коллектива и комплементарное отношение к успеху другого, а также проявление чувства долга к сверстникам. Таким образом, дошкольники, занимающие статус звезд и предпочитаемых, имеют положительные установки и успешно взаимодействуют с другими детьми, они обладают большей социальной компетентностью, умеют устанавливать дружеские отношения и проявлять эмпатию. Это объясняется тем, что такие установки по отношению к сверстникам и особенности их восприятия позволяют занять высокое место в коллективе. В то же время отвергнутые и изолированные дети, обладающие негативными установками по отношению к сверстникам, испытывают сложности в социальном взаимодействии, и именно эти сложности, приводят к тому, что ребенок занимает низкий статус в группе. Кроме этого, в ответах детей со статусом «изолированные и отверженные» практически отсутствуют слова «друг и дружба», в то время как дошкольники, занимающие положение звезд и предпочитаемых, часто указывают на наличие дружественных связей. Такие ответы свидетельствуют о том, что дошкольники с низким социометрическим статусом не имеют друзей в данном коллективе. Можно предположить, что существующие социальные установки и особенности межличностных установок оказывают влияние на процесс коммуникации, что в свою очередь отражается на социометрическом статусе. Полученные данные согласуются с проведенными ранее исследованиями [1; 2; 3; 11] и дополняют их.

Тем не менее, не стоит забывать о том, что «лидером может быть и бывает в действительности при соответствующих условиях каждый ребенок, сейчас один, в следующий момент другой»,

это открывает широкие возможности для практического применения полученных данных. Различия в установках и восприятии сверстников у детей с высоким и низким социометрическим статусом подчеркивают важность поддержки и вмешательства со стороны взрослых. Педагогам следует содействовать детям с низким социометрическим статусом в развитии их социальных навыков, улучшать их уверенность в себе и помогать им в установлении позитивных отношений с окружающими. Также важно создавать в группе детей безопасную и поддерживающую среду, в которой негативные воздействия и исключение из игр и активностей сведены к минимуму.

#### Список литературы

1. Батенова Ю. В., Рощина О. А. Личность дошкольника: коммуникативная компетентность и социальный статус ребенка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 28–32. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0005. EDN: NCFFTX
2. Белов В. В., Лащук Н. А. Взаимосвязь индивидуальных психологических особенностей детей дошкольного возраста с их лидерским статусом // XXII Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2018 года. Том 2. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 304–306. EDN: YXLDMC
3. Белов В. В. Лидерство как фактор развития личности старшеклассников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 104–116. EDN: ZCDFSV
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
5. Бочкарева Е. Н. Взаимосвязь социометрического статуса и самооценки средних и старших дошкольников // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы Научно-практической конференции (заочной) с международным участием, Тольятти, 19–20 декабря 2013 года / редколлегия сборника: А. Н. Ярыгин, А. А. Коростелев, О. И. Данина и др. – Тольятти: SIMJET, 2013. – С. 27–31. EDN: UORFNF
6. Веракса А. Н., Веракса Н. Е. «Игра в секрет»: методика исследования межличностных отношений детей дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2008. – № 1. – С. 100–103. EDN: SJHCHV
7. Гусева Д. И. Особенности и формы общения дошкольников со взрослыми и сверстниками // Вестник науки и образования. – 2019. – № 20–2 (74). – С. 78–84. EDN: GREJRI
8. Дементьева Н. В. Социометрический статус дошкольника применительно к области межличностного общения // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 4 (15). – С. 258–260. EDN: WJWJQR
9. Зинченко Ю. А. Сравнительный анализ поведения дошкольников с разным социометрическим статусом // Методист. – 2019. – № 1. – С. 65–68. EDN: ZCKICT
10. Коломинский Я. Л. Психологическая детского коллектива: Система личностных взаимоотношений. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 239 с.
11. Михайленко Я. В. Социометрический статус дошкольника в игровой деятельности // Образование XXI века: материалы XII (57) Региональной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 29–30 марта 2012 года / гл. ред. А. П. Со-

- 516] лодков. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2012. – С. 333–334. EDN: YTZAUH
12. Морено Я. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Якоб Леви Морено; [Пер. с англ. А. Боковинова]. – М.: Акад. Проект, 2001. – 383 с.
13. Павлова Т. В., Рубцова Д. С. Особенности межличностных отношений со сверстниками дошкольников с разным социометрическим статусом // Наука и современность. – 2015. – № 38. – С. 118–122. EDN: UAWVID
14. Петрович А. А. Влияние социометрического статуса старшего дошкольника на межличностную коммуникацию в группе // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов / редколлегия: И. М. Прищепа [и др.]. Вып. 10. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2019. – С. 27–29. EDN: VRRQYO
15. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 230 с.
16. Рубинчик Ю. С. Коллективные взаимоотношения детей дошкольного возраста // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 8. – С. 250–252. EDN: UGZFFN
17. Шумейко А. А. Общение детей дошкольного возраста со сверстниками: особенности и условия развития // Теоретические и практические аспекты развития науки: сб. ст. Международной научно-практической конференции, Самара, 01 июля 2017 года. – Самара: Центр научных исследований и консалтинга, 2017. – С. 82–84. EDN: YZETTN

## References

1. Batenova, Yu. V. (2020) Lichnost' doshkol'nika: kommunikativnaya kompetentnost' i sotsial'nyy status rebenka [Personality of a preschooler: communicative competence and social status of the child]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. Vol. 9. No. 1 (30). Pp. 28–32. (In Russian). EDN: NCCFTX
2. Belov, V. V., Lashchuk, N. A. (2018) Vzaimosvyaz' individual'nykh psikhologicheskikh osobennostey detey doshkol'nogo vozrasta s ikh liderskim statusom [The relationship of individual psychological characteristics of preschool children with their leadership status] XXII Tsarskosel'skiye chteniya [XXII Tsarskoye Selo readings]. Materials of the international scientific conference. Vol 2. Pp. 304–306. (In Russian) EDN: YXLDMC
3. Belov, V. V. (2017) Liderstvo kak faktor razvitiya lichnosti starsheklassnikov [Leadership as a factor in the development of the personality of high school students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 104–116. (In Russian). EDN: ZCDFSV
4. Bozhovich, L. I. (2008) Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
5. Bochkareva, Ye. N. (2013) Vzaimosvyaz' sotsiometricheskogo statusa i samoootsenki srednikh i starshikh doshkol'nikov [The relationship of sociometric status and self-esteem of middle and older preschoolers]. Materials of the Scientific and Practical Conference (correspondence) with international participation]. Tol'yatti: SIMJET. Pp. 27–31. (In Russian). EDN: UORFNF
6. Veraksa, A. N. Veraksa, N. Ye. (2008) "Igra v sekret": metodika issledovaniya mezlichnostnykh otnosheniy detey doshkol'nogo vozrasta [Game of secret": a methodology for the study of interpersonal relations in preschool children]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye: teoriya i praktika – Modern preschool education: theory and practice*. No. 1. Pp. 100–103. (In Russian). EDN: SJHCHV
7. Guseva, D. I. (2019) Osobennosti i formy obshcheniya doshkol'nikov so vzroslymi i sverstnikami [Peculiarities and forms of communication of preschoolers with adults and peers]. *Vestnik nauki i obrazovaniya – Bulletin of Science and Education*. No. 20–2 (74). Pp. 78–84. (In Russian). EDN: GREJRI
8. Dement'yeva, N. V. (2016) Sotsiometricheskiy status doshkol'nika primenitel'no k oblasti mezlichnostnogo obshcheniya [Sociometric status of a preschooler in relation to the field

of interpersonal communication]. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya – Science and education: new time*. No. 4 (15). Pp. 258–260. (In Russian). EDN: WJVJQR

9. Zinchenko, Yu. A. (2019) Sravnitel'nyy analiz povedeniya doshkol'nikov s raznym sotsiometricheskim statusom [Comparative analysis of the behavior of preschoolers with different sociometric status]. *Metodist – Methodist*. No. 1. Pp. 65–68. (In Russian). EDN: ZCKICT

10. Kolominskiy, Ya. L. (1984) *Psikhologicheskaya detskogo kolektiva: Sistema lich. Vzaimootnosheniy* [Psychological children's team: Personal system. relationships]. Minsk: Nar. Asveta. (In Russian).

11. Mikhaylenko, Ya. V. (2012) *Sotsiometricheskyy status doshkol'nika v igrovoy deyatel'nosti* [Sociometric status of a preschooler in play activities]. Regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i magistrantov. Vitebsk: Vitebskiy gosudarstvennyy universitet im. P. M. Mashero-eva [Vitebsk State University of P. M. Masherova]. Pp. 333–334. (In Russian). EDN: YTZAUH

12. Moreno, J. (2001) *Sotsiometriya: Eksperimental'nyy metod i nauka ob obshchestve* [Sociometry: Experimental method and the science of society]. Moscow: Akad. Proyekt. (In Russian).

13. Pavlova, T. V., Rubtsova, D. S. (2015) Osobennosti mezhlchnostnykh otnosheniy so sverstnikami doshkol'nikov s raznym sotsiometricheskim statusom [Peculiarities of interpersonal relations with peers of preschoolers with different sociometric status]. *Nauka i sovremennost' – Science and Modernity*. No. 38. Pp. 118–122. (In Russian). EDN: UAWBID

14. Petrovich, A. A. (2019) *Vliyaniye sotsiometricheskogo statusa starshego doshkol'nika na mezhlchnostnyuyu kommunikatsiyu v gruppe* [The influence of the sociometric status of an older preschooler on interpersonal communication in a group]. *Mir detstva v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [The world of childhood in the modern educational space]. Collection of articles by students, undergraduates, graduate students]. Vol. 10. Pp. 27–29. (In Russian). EDN: VRRQYO

15. Repina, T. A. (1988) *Sotsial'no-psikhologicheskaya kharakteristika gruppy detskogo sada* [Socio-psychological characteristics of the kindergarten group]. Moskva: Pedagogika. (In Russian).

16. Rubinchik, Yu. S. (2015) Kollektivnyye vzaimootnosheniya detey doshkol'nogovozrasta [Collective relationships of preschool children]. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki – Humanitarian, socio-economic and social sciences*. No. 8. Pp. 250–252. (In Russian). EDN: UGZFFN

17. Shumeyko, A. A. (2017) *Obshcheniye detey doshkol'nogo vozrasta so sverstnikami: osobennosti i usloviya razvitiya* [Communication of preschool children with peers: features and conditions of development]. *Teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty razvitiya nauki* [Theoretical and practical aspects of the development of science]. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Samara: Tsentr nauchnykh issledovaniy i konsaltinga. Pp. 82–84. (In Russian). EDN: YZETTN

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50/50 %

**Информация об авторах**

**Белов Василий Васильевич** – доктор психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000–0001–7462–9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Кондратиук Мария Игоревна** – педагог-психолог, Яльгелевский образовательный центр, Ломоносовский район, Ленинградская область, Российская Федерация, ORCID ID 0000–0001–6247–9019, e-mail: maria\_kondratiuk@bk.ru

**Information about the author**

**Vasily V. Belov** – Dr. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0001–7462–9619, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Maria I. Kondratiuk** – Psychologist, Nursery school 19, Lomonosovsky district, Leningrad region, Russian Federation, ORCID ID 0000–0001–6247–9019, e-mail: maria\_kondratiuk@bk.ru

Поступила в редакцию: 01.11.2023

Принята к публикации: 17.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 01 November 2023

Accepted: 17 November 2023

Published: 29 December 2023

## Диагностическая программа для разработки индивидуальных и групповых программ социально-психологического сопровождения пожилых женщин, завершивших трудовую деятельность

А. В. Криулина

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В данной статье рассматривается диагностическая программа для социально-психологической работы с пожилыми людьми на основе эмпирического исследования, выделяющего особенности систем отношений личности пожилых женщин, работавших в социэкономических и техноэкономических профессиях. Диагностическая программа основана на психологических знаниях о системе отношений личности и индивидуально-психологических особенностях пожилых женщин, имеющих профессиональный опыт в различных сферах.

**Материалы и методы.** Выборка, на основе исследования которой составлялась диагностическая программа, представлена 116-ю пожилыми женщинами, проживающими в Санкт-Петербурге. Представительницы социэкономических специальностей – 60 человек, техноэкономических – 56 человек. Использовались следующие методики: опросник, социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, «Семантический дифференциал времени» (Вассерман Л. И. с соавт., 2005).

**Результаты.** Данные практические рекомендации предназначены для психологов, работающих с пожилыми людьми, и содержат предложения, направленные на более глубокую диагностику системы отношений личности и индивидуально-психологических особенностей, которые могут быть использованы для разработки индивидуальных и групповых программ психологического сопровождения пожилых женщин, завершивших трудовую деятельность.

**Обсуждение и выводы.** В систему психологического сопровождения пожилых людей целесообразно включать диагностический блок, определяющий индивидуально-психологические особенности и уровни принятия различных сфер жизни в системе отношений личности. Выявлено, что сфера предыдущей профессиональной деятельности является одним из определяющих факторов при формировании социально-психологической программы после выхода на пенсию.

**Ключевые слова:** диагностическая программа, социально-психологическая работа, пожилые женщины, система отношений личности, индивидуально-психологические особенности, возрастные особенности, опыт профессиональной деятельности.

**Для цитирования:** Криулина А. В. Диагностическая программа для разработки индивидуальных и групповых программ социально-психологического сопровождения пожилых женщин, завершивших трудовую деятельность // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 519–534. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_519. EDN: BOGTSC

# Diagnostic Program for the Development of Individual and Group Programs for the Socio-psychological Support of Elderly Women Who Have Completed Their Labor Activity

Anastasia V. Kriulina

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** This article discusses the relevance of the diagnostic program for socio-psychological work with older people on the basis of an empirical study that highlights the features of the relationship systems of the personality of older women who worked in socio-economic and technomic professions. The diagnostic program is based on psychological knowledge about the system of personality relationships and individual psychological characteristics of older women with professional experience in various fields.

**Materials and methods.** The sample, on the basis of the study of which the diagnostic program was compiled, is represented by 116 elderly women living in St. Petersburg. Representatives of socio-economic specialties – 60 people, technomic – 56 people. The following methods were used: a socio-demographic questionnaire, the "Color metaphors" method by I. L. Solomin, "Semantic differential of time" (Vasserman L. I. et al., 2005).

**Results.** These practical recommendations are intended for psychologists working with older people and contain proposals aimed at a deeper diagnosis of the system of personality relationships and individual psychological characteristics that can be used to develop individual and group programs for psychological support for older women who have completed their work activities.

**Discussion and conclusion.** For the first time, the system of personality relations with the directions of relations: to oneself, to others, to activity, was studied in elderly women who worked in the field of socio-economic and technomic professions. It has been determined that the sphere of previous professional activity is one of the determining factors associated with the system of relationships of the personality of older people, and can become a key factor in the formation of a socio-psychological program after retirement.

**Key words:** diagnostic program, socio-psychological work, elderly women, system of personality relationships, individual psychological characteristics, age characteristics, professional experience.

**For citation:** Kriulina, A. V. (2023) Diagnosticheskaya programma dlya razrabotki individual'nyh i grup-povyh programm social'no-psihologicheskogo soprovozhdeniya pozhilyh zhenshchin, zavershivshih trudovuyu deyatel'nost' [Diagnostic Program for the Development of Individual and Group Programs for the Socio-psychological Support of Elderly Women Who Have Completed Their Labor Activity]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 519–534. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_519. EDN: BOGTSC



## **Введение**

Количество людей в возрасте 60-ти лет и старше увеличивается: прогнозируется, что в 2050 г. 16 % популяции будет принадлежать к данной возрастной группе (отчет «Мировые демографические перспективы: пересмотренное издание 2019 года»). Численность пожилых людей растет, и потому становится все более актуальной реализация индивидуального подхода, учитывающего систему отношений, субъективное переживание людьми этого периода жизни, восприятие индивидуально-психологических особенностей личности пожилых людей как ресурса. Позитивная система отношений личности в пожилом возрасте способствует преемственности поколений, делает межпоколенные отношения более конструктивными, снижает напряженность в обществе, помогает реализации пожилых людей в обществе за счет включения в социально полезную деятельность.

Кризисы в пожилом возрасте не имеют фиксированной возрастной привязки, в основном они связаны с прекращением профессиональной деятельности. Эти кризисы касаются абсолютно всех сфер жизни, ведь завершение трудовой жизни ведет за собой множество изменений – от утраты статуса и снижения дохода до перестройки социальных ролей и поиска новой идентичности. Конструктивным способом разрешения этого кризиса может стать нахождение новой деятельности-хобби или участие в общественной жизни, продолжение активности любого рода.

Влияние профессиональной деятельности на личность человека настолько глубоко и системно, что пожилые люди, даже завершая работу, все равно продолжают обладать системой отношений личности, сформированной под влиянием особенностей профессиональной деятельности. В этой связи актуальным для возрастной психологии является решение научной задачи – выявление значимых особенностей систем личности пожилых людей, работавших в различных профессиональных областях. Решение данной научной задачи позволит разрабатывать различные программы социально-психологического сопровождения для представителей разных профессий.

## **Обзор литературы**

О социальной ситуации и ведущей деятельности отдельных периодов старости подробно пишет Н. С. Пряжников, делая

акцент на состоянии здоровья и времени окончания профессиональной деятельности [25]. Ф. Б. Березин говорит о важности устойчивости Я-концепции (формы идентичности) как необходимом условии эффективной интеграции поведения и внутренней согласованности личности [5].

Возможные варианты сценариев и типологий старения можно разместить между двумя полюсами, на одном из которых – сохранение человека как личности с развитием социальной интеграции, а на другом – сохранение человека как индивида с выпадением из социума, угасанием и фиксацией на физическом выживании [2; 15].

Несмотря на яркую индивидуальность процесса старения, оно происходит в сходном социальном пространстве: формальных характеристик, общественных стереотипов старости, социальной политики, в ведении которой оказываются пенсионеры.

В социальном пространстве пожилого человека с выходом на пенсию происходят существенные изменения, на фоне которых снижается социальная мобильность, к которой пожилому человеку приходится адаптироваться [30]. Наибольшее значение для людей пожилого возраста, как показывают исследования, имеют проблемы, связанные с их положением в социуме. Проблемы беспомощности, одиночества, конфликта поколений – это все проблемы неудовлетворительной посттрудоустройственной адаптации.

Елютина М. Э. указывает, что у пожилых людей существует проблема зависимости от государственной поддержки, хотя общество призывает к необходимости их социальной автономии [14]. «Необходима социологическая рефлексия источников и факторов снятия напряженностей, поиск более эффективных путей, форм, средств, методов достижения приемлемого уровня жизни при переходе к статусу пенсионера» [13].

Хотя на данный момент социальная служба существует уже более 30-ти лет, И. А. Григорьева в своих исследованиях продолжает указывать на главный ее порок – восприятие пожилых как пассивных объектов [12]. Переориентация социальной помощи пожилым людям в русло образовательных программ, проектной деятельности, самоорганизации может значительно улучшить психологическое состояние, самоуважение, укрепить субъектное самовосприятие, улучшить со-

циальный образ пожилого человека, что неоднократно подтверждается современными исследованиями [Завьялова И. Ю., Солдатова Е. Л., 2019; Забелина Н. В., 2018; Кязимов К. Г., 2018, Черенева Е. А. и соавт., 2021].

Образ стареющего человека в России наполнен негативными социальными стереотипами и автостереотипами. Ключевая задача психологов и социальных работников – поменять имидж старости и образ старения, сформировать новые ожидания от представителей старшего поколения, чтобы как перестроить взаимодействие с ними социальных институтов, так и повлиять на формирование осознанных и неосознанных ожиданий людей от пожилого возраста.

Сейчас создают все больше комплексных социальных программ для пенсионеров, самый яркий пример этого направления – московское «Активное долголетие». Существует индивидуальная и групповая психологическая поддержка, пробуют различные форматы вовлечения через участие в спортивной и иной деятельности – музейная коммуникация, экскурсионные программы, йога, программа адаптивной двигательной рекреации, скандинавская ходьба (Швецова Ю. Н., 2022; Рыбин Н. П., 2022; Коробова В. И., 2022; Игнатенко Р. В., Калоерова В. Г., 2022, Федоскина Е. М. и соавт, 2023; Маньшина А. В. и соавт, 2022; Панкова Т. Д., 2022).

Мы предлагаем диагностическую программу для улучшения социально-психологической поддержки людей, завершивших трудовую деятельность.

### **Материалы и методы**

Исследование проводилось на базе Центра социальной помощи пожилым людям Санкт-Петербурга. В представленном исследовании приняла участие группа женщин пенсионного возраста в количестве 116-ти человек. Представительницы социономических специальностей – 60 человек, технономических – 56 человек. Разделение на группы по критерию предыдущей профессиональной деятельности осуществлялось на основе анкетных данных.

В батарею методик вошли: социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И. Л. Соломина [27], «Семантический дифференциал времени» [7].

На основе проведенного исследования с использованием кластерного анализа было описано психосемантическое пространство всех трех подсистем системы отношений личности, различающихся по направленностям: к себе, к другим, к деятельности, а также особенности восприятия времени [3; 4; 8; 9; 10; 11, 19; 20; 21].

Таким образом, оценивая научную значимость полученных результатов исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Существуют особенности всех подсистем системы отношений личности пожилых женщин, работавших в социономических и технономических профессиях.

2. Наиболее значимым результатом для геронтопсихологии являются выявленные качественные различия системы отношений личности пожилых женщин. Для работавших в социономической сфере характерна ориентация на социальные аспекты отношений, низкая толерантность к одиночеству, интерес к себе, большая представленность семьи в системе отношений личности, выраженная идентификация с профессиональной деятельностью. Для работавших в сфере технономических профессий характерен более широкий спектр интересов, временная связность прошлого, настоящего и будущего в системе отношений личности, ориентация на дружеские связи, толерантность к одиночеству.

3. Практическая значимость полученных данных заключается в том, что при разработке индивидуальной программы социальной и психологической поддержки пожилого человека учитывается сфера его предыдущей профессиональной деятельности: представителям социономических профессий больше рекомендованы групповые формы активности, направленные на самопознание, тогда как представителям технономических профессий могут быть рекомендованы индивидуальные занятия, направленные на обретение новых практических навыков.

## **Результаты**

Полученные результаты исследования могут быть использованы для индивидуализации процесса оказания социально-психологической помощи специалистами, занимающимися сопровождением пожилых людей.

### 1.1. Оценка системы отношений личности.

#### Результаты исследования

В результате кластерного анализа были выявлены три группы пожилых женщин, отличающихся системами отношений личности по уровню принятия сфер жизни: низким, средним и высоким. Наибольшие различия систем отношения личности женщин, относящихся к различным группам, выявлены в подструктурах отношений к другим и к деятельности в целом. В первой группе эти отношения эмоционально отвергаются, во второй – имеют нейтральное отношение, в третьей – эмоционально принимаются. Также группы очень сильно отличаются по насыщенности понятиями, наполняющими каждую подструктуру отношений.

Система отношений личности, выделенная на основе положений теории В. Н. Мясищева, с направленностями отношений: к себе, к другим, к деятельности, изученная при помощи базирующейся на субъективно-оценочном критерии методики «Цветовые метафоры» И. Л. Соломина, проявляется в степени принятия сфер жизни. Чем система отношений более интегрированная, чем больше взаимосвязаны понятия и принимаемые подструктуры, тем выше принятие сфер жизни.

На основе проведенных исследований были составлены обобщенные психологические портреты, раскрывающие индивидуально-психологические особенности каждой из трех групп пожилых людей с разными системами отношений.

В группе с низким принятием сфер жизни пожилые женщины напряжены, время воспринимают неактивным, слабо структурированным, не ощущают его глубины. Их система отношений личности имеет крайне мало взаимосвязанных понятий, все сферы жизни не принимаются.

Пожилые женщины со средним принятием сфер жизни проявляют теплоту, понимание, привязанность и уважение к другим. Они уже более дифференцированно воспринимают временные зоны – настоящее положительно эмоционально окрашено, а будущее воспринимается активным. Более насыщенной понятиями становится и система отношений личности в данной группе, хотя пересечений между подструктурами не так много, а подструктура отношения к себе отвергается, тогда как подструктуры отношения к другим и к деятельности уже воспринимаются ровно как нейтральные.

В группе с высоким принятием сфер жизни пожилые женщины общительны, доверчивы, проявляют понимание и уважение к другим, сенситивны, и склонные проявлять привязанность. В восприятии времени у этой группы выявлено выделение всех временных зон: настоящее становится многогранным – активным, положительно эмоционально окрашенным, ощущаемым, структурированным, прошлое положительно эмоционально окрашено, а будущее воспринимается активным. В этой группе самая насыщенная и внутренне интегрированная система отношений личности – понятия подструктур очень насыщены ассоциациями, понятия всех подструктур имеют множественные связи с подструктурой деятельности. В этой группе подструктуры отношения к другим и к деятельности – принимаемы. Также стоит отметить, что самые большие проблемы со здоровьем обнаружены в данной группе.

#### 1.2. Оценка системы отношений личности.

##### Диагностический блок

На первом этапе оценивается система отношений пожилых женщин при помощи методики «Цветовые метафоры» [27]. На основе полученных данных по степени принятия сфер жизни респонденты относятся к одной из трех групп: низкое, среднее и высокое принятие сфер жизни. Для отнесения к какой-либо из групп изучается содержание всех трех подсистем отношений личности: к себе, к другим, к деятельности.

1. Подсистема отношений к себе включает понятия, отражающие а) *Я-концепцию*: Каким я хочу быть, Я, Какой я на самом деле; б) *восприятие времени*: Мое будущее, Мое настоящее, Мое прошлое, Перемены, Время, когда я вышел на пенсию; в) *эмоции*: Обида, Одиночество, Печаль, Радость, Раздражение, Скука, Страх; г) *систему субъективных немодальных значений и смыслов*: Рациональный, Компромиссный, Активный, Статичный, Достойный, Враждебный, Открытый, Обеспеченный, Понимающий, Постоянный, Напряженный, Неподвижный, Творческий, Неуверенный, Независимый, Эгоистичный, Профанный, Насыщенный, Обычный, Привлекательный, Дискомфортный, Скучный, Оправданный.

2. Подсистема отношений к деятельности содержит понятия, касающиеся *значимых других*: Внуки, Дети, Люди, Мои коллеги, Мои родные, Мой отец, Моя мать, Моя семья, Пенсио-

неры, Школа третьего возраста и *характеристики пространства отношений*: Безопасность, Близость, Доверие, Дружба, Любовь, Надежность, Общение, Свобода, Стабильность, Уверенность, Конфликты, Неприятности, Неудача, Угроза.

3. Подсистема отношения к деятельности включает три группы понятий, отражающих *содержательную* (Творчество, Успех, Интересное занятие, Моя профессия, Моя работа, Работа, Труд, Карьера), *ценностную* (Власть, Выполнение долга, Знания, Личная независимость, Обязанности, Признание окружающими, Выполнение обязанностей, Домашнее хозяйство, Информация, Искусство, Учеба, Отдых) и *материальную* (Деньги, Заработок, Материальное благополучие) сторону деятельности.

Исходя из обобщенного усредненного значения по каждой сфере жизни пожилые женщины относятся к одной из трех групп: более четырех – низкое принятие сфер, от трех до четырех – среднее принятие, менее трех – высокое принятие. Шкала обратная – чем ниже цифра показателя принятия, тем выше его уровень. Исходя из этого, каждую сферу жизни системы отношений личности – к себе, к другим, к деятельности – можно отнести к низкому, среднему или высокому уровню принятия.

Помимо количественной оценки, производится качественная оценка на основе взаимосвязи понятий. Прохождение методики выявляет перечень понятий, составляющих систему отношений личности по подсистемам, где каждое понятие имеет ранг эмоционального принятия и перечень ассоциаций из числа остальных понятий. Анализируется количество взаимосвязей, взаимосвязь понятий между подсистемами, смысловая наполненность понятий ассоциациями.

Полученные результаты исследования используются для проведения глубинного интервью с целью уточнения полученных данных, их личностной значимости, а также для выбора формы социальной активности.

Одним из значимых параметров в группе пожилых женщин с высоким принятием всех сфер жизни являются ассоциации в системе отношений «учебы» с «признанием окружающими», а с «радостью» и «творчеством» – второй базовой потребностью опрошенных. По результатам анализа выявлено, что в участии в образовательной программе пожилые люди могут реализовать базовые потребности – и учебу, и творчество.

На основе анализа системы отношения пожилых женщин выявлено, что обучение с использованием образовательных программ – наиболее предпочтительная форма активности. Даже в пожилом возрасте понятия «учебы» и «творчества» могут быть интегрированы в систему отношений личности и существенно улучшать качество жизни.

### 2.1. Диагностика восприятия времени.

Результаты исследования

У пожилых женщин восприятие различных периодов жизни, особенно прошлого, носит в целом позитивный характер при максимальных показателях позитивности восприятия прошлого времени. В восприятии настоящего времени у пожилых людей, в отличие от нормативных показателей взрослой выборки (представленных в литературных источниках), наблюдается снижение активности и осязаемости, а в восприятии будущего времени – снижение активности, осязаемости и величины. Это свидетельствует о снижении физических сил и энергии, усталости, ограничении временной перспективы при сохранении оптимистичности и структурированности восприятия этих периодов. Восприятие и отношение к прошлому, настоящему и будущему времени образуют большое число корреляционных взаимосвязей между собой, что позволяет говорить о единой временной трансперспективе личности.

### 2.2. Диагностика восприятия времени.

Диагностический блок

Изучение восприятия времени при помощи методики «Семантический дифференциал времени» [7].

Если выявляется идеализация прошлого, проявляющаяся в завышенных данных, и недооценка будущего, проявляющаяся в заниженных (по сравнению с нормативными) показателях, то при оказании психологической помощи особое внимание необходимо уделять работе с восприятием будущего пожилых людей – именно в этом заключается часто недооцененный ресурс личности. Необходимо помогать прорабатывать именно личные планы, переориентировать направленность жизни не только на детей и внуков, но и на собственное развитие: освоение новых навыков, новой информации, технологических новинок. Увеличение познавательной активности у пожилых людей уменьшает субъективный возраст и расширяет временную перспективу.



### 3.1. Фактор предыдущей профессиональной деятельности.

#### Результаты исследования

Выявлено, что сфера предыдущей профессиональной деятельности является ключевым фактором, связанным с системой отношений личности пожилых людей. Для пожилых женщин, работавших в социономической сфере, характерна ориентация на социальные аспекты отношений, низкая толерантность к одиночеству, интерес к себе, большая представленность семьи в системе отношений личности, выраженная идентификация с профессиональной деятельностью. Для пожилых женщин, работавших в сфере технономических профессий, характерен более широкий спектр интересов, временная связность прошлого, настоящего и будущего в системе отношений личности, ориентация на дружеские связи, толерантность к одиночеству.

### 3.2. Фактор предыдущей профессиональной деятельности.

#### Диагностический блок

При разработке индивидуальной программы социальной и психологической поддержки пожилого человека важно учитывать сферу его предыдущей профессиональной деятельности. Выявлены качественные различия систем отношений личности пожилых людей, работавших в технономической и социономической сферах. Те, кто работал в социономической сфере, больше ориентированы на самопознание и отношения (особенно в семье), менее терпимы к одиночеству, продолжают ассоциировать себя с профессией. Те, кто работал в технономической сфере, более терпимы к одиночеству, опираются на ресурс дружбы и имеют больше сфер интересов, обладают связанной временной трансспективой. На основе анализа систем отношений представителям социономических профессий больше рекомендованы групповые формы активности, направленные на самопознание, например, психологические группы, арт-терапия, мастер-майнды, творческие мастерские. Тогда как представителям технономических профессий могут быть рекомендованы индивидуальные занятия, направленные на обретение новых практических навыков, например, работа в специализированных компьютерных программах по дизайну, анализу данных, программированию, моделированию, работа с 3D-принтерами, деревообрабатывающими станками.

## Обсуждение и выводы

В данном исследовании рассматривались особенности систем отношений только для людей, работавших в технономической и соционимической сферах. Изучение систем отношений личности пожилых женщин, работавших с художественными образами, природными объектами и знаковыми системами, не проводилось.

Итак, в систему психологического сопровождения пожилых людей целесообразно включать диагностический блок, определяющий индивидуально-психологические особенности и уровни принятия различных сфер жизни в системе отношений личности.

Таким образом, данные практические рекомендации предназначены для психологов и социальных работников, взаимодействующих с пожилыми людьми, и содержат предложения, направленные на более глубокую диагностику системы отношений личности и индивидуально-психологических особенностей, которые могут быть использованы для разработки индивидуальных и групповых программ социально-психологического сопровождения пожилых женщин, завершивших трудовую деятельность.

### Список литературы

1. Актуальные проблемы активного долголетия и качества жизни пожилых людей. Сборник научных трудов. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2020. – 225 с. EDN: NQBXGI
2. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. – 1994. – Т. 22. – № 3. – С. 99–105. EDN: YNBNRL
3. Белов В. В., Криулина А. В. Индивидуально-психологические особенности пожилых женщин с различными системами отношений личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 83–100. EDN: CPMCRX
4. Белов В. В., Криулина А. В. Субъективная оценка качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 275–293. EDN: SBDOTE
5. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
6. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
7. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Червинская К. Р. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии. Пособие для врачей и медицинских психологов. – СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009. – 44 с.
8. Головей Л. А., Криулина А. В. К вопросу о характеристиках субъективного мира личности в период поздней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 16. – 2014. – Вып. 2. – С. 41–50. EDN: SFVUWN
9. Головей Л. А., Криулина А. В. Образ мира пожилого человека в связи с его профессиональным опытом // Ананьевские чтения – 2014: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Материалы научной конференции, 21–23 октября 2014 г. / отв. ред. Г. С. Никифоров. – СПб.: Скифия-принт, 2014. – С. 311–312.

10. Головей Л. А., Криулина А. В. Темпоральные характеристики личности пожилого человека // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – Т. 27. – № 1. – С. 82–90. EDN: YJUUWUT
11. Головей Л. А., Стрижикца О. Ю., Криулина А. В. Позитивное функционирование личности в пожилом возрасте: комплексный подход // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 9. EDN: THSVSL
12. Григорьева И. А. Социальное обслуживание пожилых // Пожилые в современной России: между занятостью, образованием и здоровьем. – СПб.: Алетей. – 2015. – С. 233–276. EDN: VNSVRJ
13. Елютина М. Э. Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества [Потребности пожилых людей в образовании]. СОЦИС. – 2003. – № 7. – С. 43–49. EDN: OOUFH
14. Елютина М. Э. Социальная геронтология в структуре профессиональной подготовки социальных работников // Росс. журн. соц. работы. – 1996. – № 2. – С. 86–92.
15. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
16. Игнатенко Р. В., Калоерова В. Г. Обоснование использования элементов йоги в профилактико-оздоровительной программе для женщин пожилого возраста // Актуальные вопросы науки и образования: сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2022. – С. 398–403. EDN: DFCDTI
17. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 224 с.
18. Корובה В. И. Экскурсионная программа как средство ресоциализации граждан пожилого возраста // XVI Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Витебск, 2022. – С. 199–201.
19. Криулина А. В., Головей Л. А. Декларируемые и неосознаваемые ценности в образе мира пожилых людей // Аняевские чтения – 2016: Психология: вчера, сегодня, завтра: материалы научной конференции, 25–29 октября 2016 г., в 2-х томах. Т. 1 / отв. ред. А. В. Шаболтас, Н. В. Гришина, С. В. Медников, Д. Н. Волков. – СПб.: ИД «ФАРМиндекс», 2016. – Т. 1. – С. 229–230.
20. Криулина А. В. Восприятие и отношение ко времени в поздние периоды жизни // Психология XXI века: академическое прошлое и будущее: материалы XVIII международной научной конференции молодых ученых, 20–23 апреля 2015 г. / под науч. ред. О. В. Щербаковой. – СПб.: Скифия-принт. – С. 99–101.
21. Криулина А. В. Восприятие различных периодов времени в связи с особенностями личности в позднем возрасте // Психология – наука будущего: материалы VI Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 19–20 ноября 2015 г., Москва / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 216–219. EDN: ULUUNB
22. Маньшина А. В., Валиева Н. Р., Бутарева М. М., Исраилян З. Э. Оценка удовлетворенности населения пожилого возраста социальными программами «Активное долголетие» на примере города Москвы // Национальное здравоохранение. – 2022. – Т. 3. – № 3. – С. 20–28. EDN: HLYQKZ
23. Отчет «Мировые демографические перспективы: пересмотренное издание 2019 года».
24. Панкова Т. Д. Анализ мнений людей пожилого возраста об актуальности внедрения общеразвивающей рекреационной программы «северная ходьба» // Научный форум: тенденции развития науки и общества: международная научно-практическая конференция. г. Кемерово, 2022. – С. 65–68. EDN: OEZJIT
25. Пряжников Н. С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 111–123. EDN: DCLNOJ
26. Рыбин Н. П. Актуальные практики музейной коммуникации для лиц «третьего возраста» // Многообразии культуры в условиях глобализованного мира и проблемы сохранения культурно-исторического наследия: материалы Международной научной конференции. – Екатеринбург, 2022. – С. 275–279.
27. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006. – 279 с. EDN: QXOIKX

28. Швецова Ю. Н. Проектирование программ социального обслуживания граждан пожилого возраста // Актуальные проблемы социальной сферы: теория и практика: материалы V Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2022. – С. 103–106. EDN: GELDFA

29. Федоскина Е. М., Комачева О. А., Ситкина М. Г., Федорова Н. И. Программа адаптивной двигательной рекреации для коррекции физического и психоэмоционального состояния женщин пожилого возраста // Спорт, Человек, Здоровье: материалы XI Международного Конгресса / под ред. С. И. Петрова. – СПб., 2023. – С. 423–425.

30. Щербаков И. М. Нисходящая социальная мобильность пожилых людей // Институциональные проблемы современной России. – Н. Новгород, 2006.

## References

1. *Aktual'nye problemy aktivnogo dolgoletiya i kachestva zhizni pozilykh lyudej. Sbornik nauchnykh trudov* [Current problems of active longevity and quality of life of older people. Collection of scientific papers] (2020). Kaluga: KSU named after. K. E. Tsiolkovsky (In Russian). EDN: NQBXGI

2. Antsyferova, L. I. (1994) *Novye stadii pozdnej zhizni: vremya teploj oseni ili surovoj zimy?* [New stages of late life: a time of warm autumn or harsh winter?]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 22. No. 3. Pp. 99–105. (In Russian). EDN: YBNBRL

3. Belov, V. V., Kriulina, A. V. (2021) *Individual'no-psihologicheskie osobennosti pozilykh zhenshchin s razlichnymi sistemami otnoshenij lichnosti* [Individual psychological characteristics of older women with different systems of personality relationships]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 2. Pp. 83–100. (In Russian). EDN: CPMCRX

4. Belov, V. V., Kriulina, A. V. (2020) *Sub"ektivnaya ocenka kachestva zhizni pozilykh lyudej s raznymi lichnostnymi osobennostyami* [Subjective assessment of the quality of life of elderly people with different personal characteristics]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – Bulletin of Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. No. 2. Pp. 275–293. (In Russian). EDN: SBDOTE

5. Berezin, F. B. (1988) *Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka* [Mental and psychophysiological adaptation of a person]. Leningrad: Nauka. (In Russian).

6. Bodalev, A. A. (1982) *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom* [Perception and understanding of man by man]. Moscow: Publishing house Mosk. University. (In Russian).

7. Wasserman, L. I., Trifonova, E. A. Chervinskaya, K. R. (2009) *Semanticheskij differencial vremeni: ekspertnaya psihodiagnosticheskaya sistema v medicinskoj psihologii. Posobie dlya vrachej i medicinskih psihologov* [Semantic time differential: expert psychodiagnostic system in medical psychology. A manual for doctors and medical psychologists]. St. Petersburg: Publishing house SPbNIPNI im. V. M. Bekhtereva. (In Russian).

8. Golovey, L. A., Kriulina, A. V. (2014) *K voprosu o harakteristikah sub"ektivnogo mira lichnosti v period pozdnej vzroslosti* [On the question of the characteristics of the subjective world of the individual in the period of late adulthood]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of St. Petersburg University*. Ser. 16. Vol. 2. Pp. 41–50. (In Russian). EDN: SFVUWN

9. Golovey, L. A., Kriulina, A. V. (2014) *Obraz mira pozhilogo cheloveka v svyazi s ego professional'nym opytom* [The image of the world of an elderly person in connection with his professional experience]. *Anan'evskie chteniya* [Ananyev Readings]. Psychological support for professional activities. Proceedings of the scientific conference, October 21–23, 2014. / rep. ed. G. S. Nikiforov. St. Petersburg: Skifia-print. Pp. 311–312. (In Russian).

10. Golovey, L. A., Kriulina, A. V. (2017) *Temporal'nye harakteristiki lichnosti pozhilogo cheloveka* [Temporal characteristics of the personality of an elderly person]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta – Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*. Vol. 27. No. 1. Pp. 82–90. (In Russian). EDN: YJUWUT

11. Golovey, L. A., Strizhitskaya, O. Yu., Kriulina, A. V. (2014) *Positivnoe funkcionirovanie lichnosti v pozhilom vozraste: kompleksnyj podhod* [Positive personality functioning in old age: an integrated approach]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological Research*. Vol. 7. No. 36. P. 9. (In Russian). EDN: THSVSL

12. Grigorieva, I. A. (2015) Social'noe obsluzhivanie pozhilyh [Social services for the elderly]. *Pozhilye v sovremennoy Rossii: mezhdru zanyatost'yu, obrazovaniem i zdorov'em* [Elderly in modern Russia: between employment, education and health]. St. Petersburg: Aletheia. Pp. 233–276. (In Russian). EDN: VNSVRJ

13. Elutina, M. E. (2003) *Pozhiloy chelovek v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoogo obshchestva (Potrebnosti pozhilyh lyudej v obrazovanii)* [An elderly person in the educational space of modern society (Needs of elderly people in education)]. SOCIS. No. 7. Pp. 43–49. (In Russian). EDN: OOOUFH

14. Elutina, M. E. (1996) Social'naya gerontologiya v strukture professional'noj podgotovki social'nyh rabotnikov [Social gerontology in the structure of professional training of social workers]. *Ross. Zhurn. Soc. raboty – Rus. Journal Social work*. No. 2. Pp. 86–92. (In Russian).

15. Ermolaeva, M. V. (2002) *Prakticheskaya psihologiya starosti* [Practical psychology of old age]. Moscow: EKSMO-Press. (In Russian).

16. Ignatenko, R. V., Kaloyerova, V. G. (2022) Obosnovanie ispol'zovaniya elementov jogi v profilaktiko-ozdorovitel'noj programme dlya zhenshchin pozhilogo vozrasta [Rationale for the use of yoga elements in a preventive and health program for elderly women]. *Aktual'nye voprosy nauki i obrazovaniya* [Current issues of science and education]. Collection of scientific papers of the I International Scientific and Practical Conference. Ulyanovsk. Pp. 398–403. (In Russian). EDN: DFCDTI

17. Klimov, E. A. (1995) *Obraz mira v raznotipnyh professiyah* [The image of the world in different types of professions]. Moscow: Publishing house Moscow University. (In Russian)

18. Korobova, V. I. (2022) Ekskursionnaya programma kak sredstvo resozializatsii grazhdan pozhilogo vozrasta [Excursion program as a means of resocialization of elderly citizens]. *XVI Masherovskie chteniya* [XVI Masherov readings]. Materials of the international scientific and practical conference of students, graduate students and young scientists. Vitebsk. Pp. 199–201. (In Russian).

19. Kriulina, A. V., Golovey, L. A. (2016) Deklariruemye i neosoznavaemye cennosti v obraze mira pozhilyh lyudej [Declared and unconscious values in the image of the world of older people]. *Anan'evskie chteniya – 2016* [Ananyev Readings – 2016]. Psychology: yesterday, today, tomorrow. Materials of the scientific conference, October 25–29, 2016, in 2 volumes. Volume 1 / Answer. ed. A. V. Shaboltas, N. V. Grishina, S. V. Mednikov, D. N. Volkov. St. Petersburg: Publishing House "FARMIndex" Pp. 229–230. (In Russian).

20. Kriulina, A. V. (2015) Vospriyatie i otnoshenie ko vremeni v pozdnie periody zhizni [Perception and attitude towards time in later periods of life]. *Psihologiya XXI veka: akademicheskoe proshloe i budushchee* [Psychology of the 21<sup>st</sup> century: academic past and future]. Proceedings of the XVIII International Scientific Conference of Young Scientists, April 20–23, 2015. Scientifically edited by O. V. Shcherbakova. St. Petersburg: Scythia-print. Pp. 99–101. (In Russian).

21. Kriulina, A. V. (2015) Vospriyatie razlichnyh periodov vremeni v svyazi s osobennostyami lichnosti v pozdnem vozraste [Perception of different periods of time in connection with personality characteristics in late age]. *Psihologiya – nauka budushchego* [Psychology – the science of the future]. Materials of the VI International Conference of Young Scientists "Psychology – the Science of the Future". November 19–20, 2015, Moscow / Under. ed. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. M. Publishing house "Institute of Psychology RAS". Pp. 216–219. (In Russian). EDN: ULUUHB

22. Manshina, A. V., Valieva, N. R., Butareva, M. M., Israilyan, Z. E. (2022) Ocenka udovletvorennosti naseleniya pozhilogo vozrasta social'nymi programmami «Aktivnoe dolgoletie» na primere goroda Moskvy [Assessing the satisfaction of the elderly population with the social programs "Active Longevity" using the example of the city of Moscow]. *Natsional'noe zdoravookhranenie – National health care*. Vol. 3. No. 3. Pp. 20–28. (In Russian). EDN: HLYQKZ

23. Otchet «Mirovye demograficheskie perspektivy: peresmotrennoe izdanie 2019 goda» [World Population Prospects: 2019 Revision] (In Russian)

24. Pankova, T. D. (2022) Analiz mnenij lyudej pozhilogo vozrasta ob aktual'nosti vnedreniya obshcherazvivayushchej rekreacionnoj programmy «severnaya hod'ba» [Analysis of the opinions of older people on the relevance of introducing the general developmental recreational program "Nordic Walking"]. *Nauchnyj forum: tendentsii razvitiya nauki i obshchestva* [Scientific forum: trends in the development of science and society]. International scientific and practical conference. Kemerovo. Pp. 65–68. (In Russian). EDN: OEZJIT

25. Pryazhnikov, N. S. (1999) Lichnostnoe samoopredelenie v preklonnom vozraste [Personal self-determination in old age]. *Mir psihologii – World of Psychology*. No. 2. Pp. 111–123. (In Russian). EDN: DCLNOJ
26. Rybin, N. P. (2022) Aktual'nye praktiki muzejnoj kommunikacii dlya lic "tret'ego vozrasta" [Current practices of museum communication for people of the "third age"]. *Mnogoobrazie kul'tur v usloviyah globalizovannogo mira i problemy sohraneniya kul'turno-istoricheskogo naslediya* [Diversity of cultures in a globalized world and problems of preserving cultural and historical heritage]. Materials of the International Scientific Conference. Ekaterinburg. Pp. 275–279. (In Russian).
27. Solomin, I. L. (2006) *Sovremennye metody psihologicheskoy ekspress-dagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniya* [Modern methods of psychological express diagnostics and professional counseling]. St. Petersburg: Rech. (In Russian). EDN: QXOIKX
28. Shvetsova, Yu. N. (2022) Proektirovanie programm social'nogo obsluzhivaniya grazhdan pozhilogo vozrasta [Design of social service programs for elderly citizens]. *Aktual'nye problemy social'noj sfery: teoriya i praktika* [Current problems of the social sphere: theory and practice]. Materials of the V International Scientific and Practical Conference. Tambov. Pp. 103–106. (In Russian). EDN: GELDFA
29. Fedoskina, E. M., Komacheva, O. A., Sitkina, M. G., Fedorova, N. I. (2023) Programma adaptivnoj dvigatel'noj rekreacii dlya korrekcii fizicheskogo i psihoemocional'nogo sostoyaniya zhenshchin pozhilogo vozrasta [Program of adaptive motor recreation for the correction of the physical and psycho-emotional state of elderly women]. *Sport, CHelovek, Zdorov'e* [Sports, People, Health]. Materials of the XI International Congress. Edited by S. I. Petrova. St. Petersburg. Pp. 423–425. (In Russian).
30. Shcherbakov, I. M. (2006) Niskhodyashchaya social'naya mobil'nost' pozhilykh lyudej [Downward social mobility of older people]. *Institucional'nye problemy sovremennoj Rossii* [Institutional problems of modern Russia]. Nizhny Novgorod. (In Russian)

#### Информация об авторе

**Криулина Анастасия Владимировна** – соискатель кафедры психологии развития и образования факультета психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0803-3873, e-mail: v-kontekste@yandex.ru

#### Information about the author

**Anastasia V. Kriulina** – Candidate of the Department of Developmental Psychology and Education, Faculty of Psychology, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ORCID ID: 0000-0002-0803-3873, e-mail: v-kontekste@yandex.ru

Поступила в редакцию: 27.10.2023  
Принята к публикации: 15.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 27 October 2023  
Accepted: 15 November 2023  
Published: 29 December 2023

## Сравнительный анализ жизнестойкости студентов и курсантов в период ранней взрослости

В. Н. Софьина<sup>1</sup>, М. Е. Лебедева<sup>2</sup>, П. А. Расторгуева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

**Введение.** Процесс формирования личности сопровождается развитием качеств, обеспечивающих жизнеспособность человека в окружающей среде, в первую очередь социальной. Период ранней взрослости отличается возрастанием активности человека, значимости его решений, выборов и поступков, появлением новых, более сложных, чем раньше, задач, которые, как правило, простираются в области профессионального становления. В данном контексте учреждение профессионального образования выступает в роли среды, формирующей упомянутые качества, в том числе жизнестойкость. Выбор профессионального пути определяет индивидуально-психологические характеристики, необходимые человеку для дальнейшей профессиональной деятельности. В связи с этим логичным является предположение, что развитие жизнестойкости у студентов вузов и курсантов образовательных организаций силовых структур имеет различия.

**Материалы и методы.** Психодиагностика жизнестойкости студентов вузов и курсантов образовательных организаций силовых структур периода ранней взрослости была реализована с применением методики «Тест жизнестойкости Мадди» в русскоязычной адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой. Дополнительно был проведен опрос для выявления факторов, влияющих на жизнестойкость студентов и курсантов периода ранней взрослости. Выборка исследования составила 110 респондентов периода ранней взрослости, в том числе 62 студента вузов II–IV курса (средний возраст – 22,1 года), а также 48 курсантов образовательных организаций силовых структур II–IV курса (средний возраст – 21,4 года).

**Результаты.** Проведен сравнительный анализ уровня развития жизнестойкости и ее компонентов у студентов вузов и курсантов образовательных организаций силовых структур периода ранней взрослости. Выявлены значимые отличия по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  в уровне как жизнестойкости в целом, так и некоторых ее компонентов между показателями студентов и курсантов. Выявлены факторы, оказывающие положительное и отрицательное влияние на жизнестойкость и ее компоненты у студентов и курсантов.

**Обсуждение и выводы.** Доказано, что у курсантов достоверно выше показатели по интегральной шкале жизнестойкости, а также по показателям «Контроль» и «Принятие риска»; не выявлено значимых различий между студентами и курсантами по показателю «Вовлеченность». Положительное влияние на жизнестойкость и ее компоненты у студентов вузов периода ранней взрослости оказывает самостоятельный выбор профессии из широкого и гибкого спектра современного рынка труда, а у курсантов – факторы внешней среды, определяющие выбор профессии, а также: осознание на этапе выбора профессии значимости показателей жизнестойкости для выбранного пути; воспитанная в процессе профессионального образования необходимость следования субординации, не позволяющая «дать слабину»; значимость данного показателя для формирования и поддержания авторитета в соответствующей среде как образовательной организации на текущем этапе, так и в перспективе – в среде силовых структур.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, студенты, курсанты, период ранней взрослости, вовлеченность, контроль, принятие риска.

**Для цитирования:** Софьина В. Н., Лебедева М. Е., Расторгуева П. А. Сравнительный анализ жизнестойкости студентов и курсантов в период ранней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 535–548. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_535. EDN: BVZERU

## Comparative Analysis of the Resilience of Students and Cadets During Early Adulthood

Vera N. Sofina<sup>1</sup>, Maria E. Lebedeva<sup>2</sup>, Polina A. Rastorgueva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEPA,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,  
Saint Petersburg, Russian Federation

**Introduction.** The process of personality formation is accompanied by the development of qualities that ensure the viability of a person in the surrounding, primarily social environment. The period of early adulthood is characterized by an increase in human activity, an increase in the significance of his decisions, choices and actions, the emergence of new, more complex tasks than before, which, as a rule, extend into the field of professional development. In this context, the institution of vocational education acts as an environment that forms the mentioned qualities, including resilience. The choice of a professional path determines the individual psychological characteristics that a person needs for further professional activity. In this regard, it is logical to assume that the development of resilience among university students and cadets of educational organizations of law enforcement agencies has differences.

**Materials and methods.** Psychodiagnostics of the resilience of university students and cadets of educational organizations of power structures of the period of early adulthood was implemented using the methodology "Maddy's Resilience Test" in the Russian-language adaptation by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova. Additionally, a survey was conducted to identify factors affecting the resilience of students and cadets during early adulthood. The sample of the study consisted of 110 respondents from the period of early adulthood, including 62 university students of the 2nd-4th year (average age – 22.1 years), as well as 48 cadets of educational organizations of law enforcement agencies of the 2nd-4th year (average age – 21.4 years).

**Results.** A comparative analysis of the level of development of resilience and its components in university students and cadets of educational organizations of power structures of the period of early adulthood is carried out. Significant differences in the Student's t-criterion at  $\alpha = 0.01$  in the level of both resilience as a whole and some of its components between the indicators of students and cadets were revealed. The factors that have a positive and negative impact on resilience and its components in students and cadets have been identified.

**Discussion and conclusions.** It is proved that cadets have significantly higher indicators on the integral scale of resilience, as well as on the indicators of "Control" and "Risk taking"; no significant differences between students and cadets on the indicator of "Involvement" were revealed. The independent choice of profession from a wide and flexible spectrum of the modern labor market has a positive impact on resilience and its components among university students of early adulthood, and among cadets – environmental factors that determine the choice of profession as well as: awareness at the stage of choosing a profession of the importance of indicators of resilience for the chosen path; the need to follow the charter brought up in the process of vocational education the importance of this indicator for the formation and maintenance of authority in the relevant environment of both educational organizations at the current stage and in the future – in the environment of law enforcement agencies.

**Key words:** resilience, students, cadets, early adulthood, involvement, control, risk taking.

**For citation:** Sofina, V. N., Lebedeva, M. E., Rastorgueva, P. A. (2023) Sravnitel'nyj analiz zhiznestojkosti studentov i kursantov v period rannej vzroslosti [Comparative Analysis of the Resilience of Students and Cadets During Early Adulthood]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 535–548. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_535. EDN: BVZERU



## Введение

Исследования становления, развития и выживания человека отражают воздействие на данные процессы не только внешних факторов среды, но и внутренних, под которыми подразумевается «сложный комплекс индивидуальных качеств и естественных ресурсов человека, которые образуют его "жизненную силу" и позволяют противостоять глобальным вызовам» [11].

Период ранней взрослости сопровождается процессами формирования личности в целом, определением мировоззрения и основных интересов, которые в основном проявляются в профессиональной области, поскольку данный период в большинстве случаев протекает в среде вуза или иного образовательного учреждения. Во многих исследованиях нашел подтверждение следующий тезис: «формирование профессиональных компетенций, умений и навыков находится в теснейшей взаимосвязи от развития профессионально значимых личностных качеств специалиста» [13]. Внимание многих исследователей акцентируется на психологическом содержании основных характеристик профессионала как субъекта деятельности, которые образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, направляя, таким образом, активность субъекта относительно специфики содержания конкретной профессиональной деятельности [16]. Так, Р. Кулпан, проанализировав и объединив в группы 37 базовых профессиональных навыков, в качестве одной из таких групп выделил эмоционально-психологическую (способность продуктивно работать в стрессовых ситуациях, быстро психологически перестраиваться применительно к новой обстановке, переносить регулярные эмоциональные перегрузки, иметь смелость идти на оправданный риск и т. п.) [16].

В процессе личностного развития студенты преодолевают большое количество кризисов, связанных с возрастными особенностями, личной жизнью, фактом нереализованности, проблемами в профессиональном обучении; «внешние кризисы сопровождаются нестабильностью настоящего и туманностью будущего» [4]. В процессе преодоления указанных кризисов студенты формируют жизнестойкость и способность совладения со стрессами. Проблема проявления жизнестойкости студентов вызвана противоречиями между требованиями

к сформированным компетенциям современных выпускников и поиском ресурсов личности по преодолению стрессовых ситуаций, а также преобразования их в ситуации раскрытия личностного и профессионального потенциала. Таким образом, «высшее учебное заведение играет важную роль в развитии потенциала личности, способности проявлять свои навыки в стрессовых ситуациях, поскольку уровень жизнестойкости, готовности к активным действиям и степень вовлеченности в познавательную деятельность зависит от освоения студентом профессиональной деятельности» [4].

Значимость жизнестойкости для профессиональной деятельности стала причиной множества исследований данного феномена в контексте различных специфических профессиональных областей. Так, например, события последних лет, связанные с пандемией, активизировали исследования жизнестойкости медицинских работников [8]. «Представляется, что изучение особенностей осознанной саморегуляции и жизнестойкости у представителей контрастных профессиональных групп, взаимосвязи и взаимовлияния данных феноменов на выполнение задач разных этапов профессионализации является новой и актуальной задачей, решение которой было бы востребовано в психологической практике» [2].

Известно, что жизнестойкость связана с различными психоэмоциональными состояниями и личностными особенностями курсантов силовых вузов, поскольку во многих исследованиях отражена высокая стрессогенность профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел [15]: «после окончания вуза выпускникам образовательных учреждений силовых структур приходится нести службу в разных уголках страны, "вливаться" в новый коллектив, беспрекословно выполнять поставленные оперативно-служебные и боевые задачи, быть примером законопослушности, поддерживать свой моральный облик на службе и в быту. Жизнестойкость в этом случае становится базовой характеристикой личности будущего офицера. С другой стороны, обучение в ведомственном вузе – сама по себе непростая, требующая физических и психических сил курсанта подготовка к будущей службе в силовых структурах, она кардинально отличается от обучения в гражданском учебном заведении жесткой регламентирован-

ностью учебного процесса, дисциплиной, строгой иерархией межличностных отношений и т. д. [5].

### Обзор литературы

Проявление феномена жизнестойкости и его компонентов нашло свое отражение в исследованиях С. Мадди [19], Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [9], С. А. Богомаз и многих других<sup>1</sup>.

Американский психолог Сальваторе Мадди рассматривает жизнестойкость (англ. «hardiness») как «совокупность внутренних установок, убеждений и конкретных действий, которая составляет "ядро" существования человека и позволяет ему легче переносить онтологическую тревогу» [11]. Важными условиями жизнестойкости и успешного преодоления экзистенциальных вызовов он считал «взаимодействие человека с другими людьми, способность быть частью общества, вовлеченность в многообразии социальных отношений, активное участие во всем, что происходит»; «социум в данном случае становится поддержкой жизнестойкости, оказывая помощь и вдохновляя человека» [11].

В российской психологии этот термин был адаптирован Д. А. Леонтьевым, который перевел его как «жизнестойкость» и охарактеризовал данное понятие как «способность человека к самообладанию, которое проявляется в том, что личность способна проживать трудные и стрессовые жизненные ситуации и при этом сохранять ощущение внутреннего баланса и продуктивность своей деятельности»<sup>2</sup>.

Известно, что жизнестойкость связана с индивидуально-психологическими характеристиками и различными психоэмоциональными состояниями курсантов силовых вузов: «выявлено, что низкий уровень жизнестойкости курсантов связан с агрессивностью, депрессивностью, конфликтностью, чувствительностью, тревожностью, склонностью к аддиктивному поведению, суицидальному риску, ригидностью, слабой интенсивностью коммуникации и узким кругом социальных контактов; тогда как высокий уровень жизнестойкости курсантов коррелирует с осмысленностью жизни, сформированностью смысло-жизненных ориентаций, личностно-адаптационным по-

<sup>1</sup> Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М.: Смысл, 2006. 63 с.

<sup>2</sup> Там же.

тенциалом, работоспособностью, психическим здоровьем, сопротивляемостью к стрессу, сплоченностью в коллективе» [7].

«Жизнестойкость» является комплексным понятием, включающим в себя три относительно независимых компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [1; 3; 6; 9; 17].

Вовлеченность выражается в положительном, уважительном и одобряющем отношении к своей профессиональной деятельности и организации в целом: руководителям, сотрудникам, целям и миссии компании, пониманию значимости своего вклада в деятельность и развитие организации. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни [10; 18].

Контроль представляет собой систему наблюдения и проверки процесса функционирования соответствующего объекта с целью устранить его отклонения от заданных параметров. Он направляет процесс управления по установленным «идеальным» моделям, корректируя поведение подконтрольного объекта.

Сущность контроля в рассматриваемом аспекте выражается в заинтересованности субъекта контроля осуществлять учет и проверку выполнения предписания подконтрольным объектом. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [14].

Принятие риска – это убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, как позитивного, так и негативного. В основе принятия риска – идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [17].

Все три компонента важны для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях. Можно говорить как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и о необходимости их согласованности между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости.

В перечень факторов, влияющих на жизнестойкость студентов, входят: «эмоциональный интеллект, психологическое благополучие и самооценка». При этом жизнестойкость может выступать в качестве «посредника между социальной адаптацией и психическим благополучием студентов, являясь фактором, улучшающим взаимосвязи социальной поддержки и психического благополучия» [12].

### Материалы и методы

Для исследования и последующего анализа жизнестойкости студентов вузов и курсантов образовательных организаций силовых структур периода ранней взрослости была выбрана наиболее распространенная психодиагностическая методика – Тест жизнестойкости Мадди («Personal Views Survey», PVS III-R), который был разработан Сальваторе Мадди [19]; русскоязычная адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой<sup>1</sup>. В соответствии с данной методикой, жизнестойкость – это «диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых».

В целях выявления факторов, влияющих на жизнестойкость студентов и курсантов периода ранней взрослости, был проведен опрос, где респондентам предлагалось было перечислить факторы, оказывающие положительное или отрицательное влияние на каждый из компонентов жизнестойкости, представленных и подробно описанных в тексте опроса.

В исследовании приняли участие 110 респондентов периода ранней взрослости, в том числе 62 студента вузов II–IV курса (средний возраст – 22,1 года), а также 48 курсантов образовательной организации силовых структур II–IV курса (средний возраст – 21,4 года).

### Результаты

На первом этапе эмпирического исследования была проведена психодиагностика жизнестойкости студентов вузов

<sup>1</sup> Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М.: Смысл, 2006. 63 с.

и курсантов образовательных организаций силовых структур периода ранней взрослости. Результаты анализа полученных данных представлены в таблице.

Таблица

Анализ жизнестойкости студентов и курсантов периода ранней взрослости

| Показатель                            | Студенты (n=62) | Курсанты (n=48) |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Вовлеченность (макс. значение – 54)   | 37              | 41              |
| Контроль (макс. значение – 51)        | 15              | 36              |
| Принятие риска (макс. значение – 30)  | 8               | 17              |
| Жизнестойкость (макс. значение – 135) | 60              | 94              |

Сравнительный анализ жизнестойкости и ее показателей у студентов и курсантов периода ранней взрослости выявил значимые различия по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  в уровне как жизнестойкости в целом, так и некоторых ее показателей. У курсантов достоверно выше показатели по интегральной шкале жизнестойкости, а также по показателям «Контроль» и «Принятие риска», что демонстрирует их убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, (пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован), а также отражает восприятие жизни как способа приобретения опыта, готовность действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.

Не выявлено значимых различий по показателю «Вовлеченность», что позволяет говорить о том, что и студентам, и курсантам в схожей мере свойственно получение удовольствия от собственной деятельности, а также убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности.

Результаты проведенного опроса позволили выявить факторы, которые, по мнению курсантов и студентов, влияют на жизнестойкость и ее компоненты в период ранней взрослости. Так, по мнению студентов, на показателе «Вовлеченность» положительно сказывается самостоятельный выбор профессии из широкого и гибкого спектра современного рынка труда; в то же время отрицательным образом влияет страх потери востребованности профессии в современном динамично раз-

вивающемся мире. С точки зрения курсантов, положительно влияют на «Вовлеченность» соответствующие факторы как внешней среды, определяющие выбор профессии, например семья, члены которой уже привержены к системе силовых структур, так и внутренние, такие как желание служить на благо Отечеству. Данные условия способствуют формированию не только внутренней моральной готовности к подобному профессиональному пути, но и дают представление о социальных и бытовых условиях, особенностях подобного пути. Эти же факторы были выделены курсантами как оказывающие положительное влияние на показатель «Контроль». В то же время некоторые респонденты отметили, что отрицательным образом на данный показатель влияет ограниченность действий и решений курсантов четкой субординацией и иными правовыми актами и документами, регулирующими служебную деятельность. Студенты вузов в качестве негативно влияющих на «Контроль» факторов выделили нестабильность внешней среды, демонстрирующей на протяжении последних нескольких лет значительные масштабные изменения (такие как, например, пандемия), затрагивающие множество сфер жизни, в том числе профессиональной. Факторами, выделенными как положительные в контексте влияния на показатель «Принятие риска», по мнению курсантов, являются: осознание на этапе выбора профессии значимости данного показателя для выбранного пути; воспитанная в процессе профессионального образования необходимость служения Отечеству, не позволяющая «дать слабину»; значимость данного показателя для формирования и поддержания авторитета в соответствующей среде как образовательной организаций на текущем этапе, так и в перспективе – в среде силовых структур.

### **Обсуждение и выводы**

1. Период ранней взрослости сопровождается процессами формирования личности и ее компонентов, которые в основном проявляются в профессиональной области, поскольку данный период в большинстве случаев протекает в среде вуза или иного образовательного учреждения и сопровождается значительным количеством кризисов, связанных с возрастными особенностями, личной жизнью, фактом нереализован-

ности, проблемами в профессиональном обучении, в процессе преодоления которых студенты формируют жизнестойкость и способность совладения со стрессами. Жизнестойкость как психологическая характеристика взаимосвязана с различными психическими и физиологическими процессами, компонентами деятельности, а также с осмысленностью жизни, сформированностью смысложизненных ориентаций и жизненных ценностей.

2. Жизнестойкость – способность человека к самообладанию, которое проявляется в том, что личность способна проживать трудные и стрессовые жизненные ситуации и при этом сохранять ощущение внутреннего баланса и продуктивность своей деятельности.

4. Сравнительный анализ жизнестойкости и ее показателей у студентов и курсантов периода ранней взрослости позволил утверждать, что у курсантов достоверно выше показатели по интегральной шкале жизнестойкости, а также по показателям «Контроль» и «Принятие риска». Не выявлено значимых различий между студентами и курсантами по показателю «Вовлеченность».

5. Положительное влияние на жизнестойкость и ее компоненты у студентов вузов периода ранней взрослости оказывает самостоятельный выбор профессии из широкого и гибкого спектра современного рынка труда. Курсанты образовательных организаций силовых структур отмечают положительное влияние на жизнестойкость и ее компоненты факторов внешней среды, определяющих выбор профессии – например, семья, члены которой принадлежат к системе, а также: осознание на этапе выбора профессии значимости показателей жизнестойкости для выбранного пути; воспитанная в процессе профессионального образования необходимость следования уставу, не позволяющая «дать слабинку»; значимость данного показателя для формирования и поддержания авторитета в соответствующей среде как образовательной организаций на текущем этапе, так и в перспективе – в среде силовых структур.

#### Список литературы

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Ясницкого. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82–90.



2. Банщикова Т. Н., Соколовский М. Л., Фомина Е. А. Саморегуляция и жизнестойкость на разных стадиях профессионального становления // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – № 2. – С. 67–92.
3. Богомаз С. А., Баланев Д. Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23–28.
4. Булаева М. Н., Ершов В. Ю., Багдасарян Р. В. Особенности проявления жизнестойкости студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–1. – С. 72–75.
5. Галиев Р. Р. Ценностные ориентации как предикторы жизнестойкости курсантов военного вуза // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 1 (65). – С. 308–313.
6. Калашникова С. А. Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 5. – С. 161–167.
7. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Взаимосвязь эмоционально-личностного благополучия и жизнестойкости курсантов // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5 (53). – С. 367–378.
8. Кучерявенко И. А., Гринёва О. И., Еголаева Е. С. Феномен жизнестойкости в психологической науке // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–2. – С. 429–432.
9. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
10. Масилова М. Г., Бурцева Ю. В. Вовлеченность персонала как характеристика организационной культуры // Территория новых возможностей: Вестник ВГУЭС. – 2016. – № 3. – С. 137–145.
11. Ненашева М. В. Феномен жизнестойкости в контексте глобальных вызовов современности // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – № 5. – С. 69–77.
12. Николаев Е. Л., Лазарева Е. Ю., Якубов Р. Э. Особенности проявлений и взаимосвязей жизнестойкости у российских и иностранных студентов вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – № 4 (35). – С. 423–432.
13. Полежаева О. Д., Софьина В. Н., Куликова Т. Н. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 21 апреля 2021 г. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 485–488.
14. Соломатина Е. А. Контроль как функция государственного управления // Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – № 6. – С. 154–159.
15. Софьина В. Н., Куликова Т. Н., Макарова М. Е. Психологические инварианты жизнестойкости руководителей // Научное мнение. – 2020. – № 11. – С. 51–57.
16. Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: монография. – СПб.: Северо-Западный институт управления. – РАНХиГ, 2015. – 180 с.
17. Татьянченко Н. П. Развитие психологических знаний о феномене жизнестойкости в трудах отечественных и зарубежных авторов // Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – № 5. – С. 240–241.
18. Чуланова О. Л., Припасева О. И. Вовлеченность персонала организации: основные подходы, базовые принципы, практика использования в работе с персоналом // Научное ведение: интернет-журнал. – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 1–24.
19. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – Pp. 265–274.

## References

1. Aleksandrova, L. A. (2004) K koncepcii zhiznjestojkosti v psihologii [Towards the concept of resilience in psychology]. *Sibirskaya psihologiya segodnya* [Siberian psychology today]. Col-

lection of scientific papers / ed. M. M. Gorbatoва, A. V. Sery, M. S. Yasnitsky. Issue. 2. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat. Pp. 82–90. (In Russian).

2. Bانشchikova, T. N., Sokolovskij, M. L., Fomina, E. A. (2022) Camoregulyaciya i zhiznestojkost' na raznyh stadiyah professional'nogo stanovleniya [Self-regulation and resilience at different stages of professional development]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya – Theoretical and experimental psychology*. No. 2. Pp. 67–92. (In Russian).

3. Bogomaz, S. A., Balanev, D. YU. (2009) ZHiznestojkost' kak komponent innovacionnogo potentsiala cheloveka [Vitality as a component of a person's innovative potential]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No. 32. Pp. 23–28. (In Russian).

4. Bulaeva, M. N., Ershov, V. YU., Bagdasaryan, R. V. (2023) Osobennosti proyavleniya zhiznestojkosti studentov [Features of the manifestation of students' resilience]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 78–1. Pp. 72–75. (In Russian).

5. Galiev, R. R. (2023) Cennostnye orientacii kak prediktory zhiznestojkosti kursantov voennogo vuza [Value orientations as predictors of resilience among military university cadets]. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes: electronic scientific journal of Kursk State University*. No. 1 (65). Pp. 308–313. (In Russian).

6. Kalashnikova, S. A. (2011) Smyslzhiznennye orientacii, bazovye ubezhdeniya i strategii povedeniya v trudnyh zhiznennyh situaciyah lyudej s razlichnymi pokazatelyami zhiznestojkosti [Meaningful orientations in life, basic beliefs and strategies of behavior in difficult life situations of people with different indicators of vitality]. *Uchenye zapiski ZabG U. Seriya: Pedagogika i psihologiya – Scientific notes of Transbaikal State University. Series: Pedagogy and psychology*. No. 5. Pp. 161–167. (In Russian).

7. Karapetyan, L. V., Glotova, G. A. (2021) Vzaimosvyaz' emocional'no-lichnostnogo blagopoluchiya i zhiznestojkosti kursantov [The relationship between emotional and personal well-being and resilience of cadets]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*. No. 5 (53). Pp. 367–378. (In Russian).

8. Kucheryavenko, I. A., Grinyova, O. I., Egoлаeva, E. S. (2023) Fenomen zhiznestojkosti v psihologicheskoy nauke [The phenomenon of resilience in psychological science]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 79–2. Pp. 429–432. (In Russian).

9. Leont'ev, D. A., Rasskazova, E. I. (2011) ZHiznestojkost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Vitality as a component of personal potential]. *Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]*. Moscow: Smysl. (In Russian).

10. Masilova, M. G., Burceva, YU. V. (2016) Vovlechenost' personala kak harakteristika organizacionnoj kul'tury [Personnel involvement as a characteristic of organizational culture]. *Territoriya novyh vozmozhnostej: Vestnik VGUES – Territory of new opportunities: Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service*. No. 3. Pp. 137–145. (In Russian).

11. Nenasheva, M. V. (2022) Fenomen zhiznestojkosti v kontekste global'nyh vyzovov sovremennosti [The phenomenon of resilience in the context of global challenges of our time]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki – Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*. No. 5. Pp. 69–77. (In Russian).

12. Nikolaev, E. L., Lazareva, E. YU., YAkubov, R. E. (2021) Osobennosti proyavlenij i vzaimosvyazej zhiznestojkosti u rossijskih i inostrannyh studentov vuza [Features of manifestations and relationships of resilience among Russian and foreign university students]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie – Personality in a changing world: health, adaptation, development*. No. 4 (35). Pp. 423–432. (In Russian).

13. Polezhaeva, O. D., Sof'ina, V. N., Kulikova, T. N. (2021) Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov [Psychological support for personal and professional development of students]. *Sovremennoe obrazovanie: soderzhanie, tekhnologii, kachestvo [Modern education: content, technology, quality]*. Materials of the International Scientific and Methodological Conference. Saint Petersburg, 21 April 2021. Saint Petersburg: SPbGETU "LETI". Pp. 485–488. (In Russian).

14. Solomatina, E. A. (2015) Kontrol' kak funkciya gosudarstvennogo upravleniya [Control as a function of public administration]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 6. Pp. 154–159. (In Russian).

15. Sof'ina, V. N., Kulikova, T. N., Makarova, M. E. (2020) Psihologicheskie invarianty zhiznestojkosti rukovoditelej [Psychological invariants of resilience of managers]. *Nauchnoe mnenie – Scientific opinion*. No. 11. Pp. 51–57. (In Russian).

16. Sof'ina, V. N. (2015) *Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme uchebno-nauchno-professional'noj integracii: monografija* [Acmeological concept of development of professional competence of students in the system of educational, scientific and professional integration]. Saint Petersburg: Sev.-Zap. in-t upr. – RANHiG. (In Russian).

17. Tat'yanchenko, N. P. (2013) Razvitie psihologicheskikh znanij o fenomene zhiznestojkosti v trudah otechestvennyh i zarubezhnyh avtorov [Development of psychological knowledge about the phenomenon of resilience in the works of domestic and foreign authors]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 5. Pp. 240–241. (In Russian).

18. CHulanova, O. L., Pripasaeva, O. I. (2016) Vovlechnost' personala organizacii: osnovnye podhody, bazovye principy, praktika ispol'zovaniya v rabote s personalom [Involvement of the organization's personnel: basic approaches, basic principles, practice of use in working with personnel]. *Naukovedenie: internet-zhurnal – Science: online journal*. Vol. 8. No. 2. Pp. 1–24. (In Russian).

19. Maddi, S. R., Khoshaba, D. M. (1994) Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 63. Pp. 265–274.

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

**Информация об авторах**

**Софьина Вера Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704; e-mail: paralel777@mail.ru

**Лебедева Мария Евгеньевна** – кандидат психологических наук, преподаватель, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-4197-8764, e-mail: paralel777@mail.ru

**Расторгуева Полина Александровна** – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация; ORCID ID: 0000-0003-0879-3968, e-mail: paralel777@mail.ru

**Information about the authors**

**Vera N. Sofina** – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, The North-Western Institute of Management of the RANEPА, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

**Maria E. Lebedeva** – Cand. Sci. (Psychol.), Teacher, Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4197-8764, e-mail: paralel777@mail.ru

**Polina A. Rastorgueva** – Graduate Student, The North-Western Institute of Management of the RANEPА, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0879-3968, e-mail: paralel777@mail.ru

Поступила в редакцию: 20.10.2023

Принята к публикации: 08.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 20 October 2023

Accepted: 08 November 2023

Published: 29 December 2023

## Эмоциональный интеллект студентов периода ранней взрослости

В. Н. Софьина, Э. П. Мирошников, П. А. Расторгуева

*Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье рассматривается уровень эмоционального интеллекта применительно к студентам периода ранней взрослости. Актуальность исследования обоснована доказанной в различных изысканиях взаимосвязью развития эмоционального интеллекта и успешности студентов в различных видах деятельности, в том числе учебной и профессиональной. Подробно рассмотрено определение понятия «эмоциональный интеллект», описаны компоненты эмоционального интеллекта.

**Материалы и методы.** В качестве метода психодиагностики в рамках исследования была выбрана русскоязычная адаптированная версия опросника эмоционального интеллекта К. Бачард, которая позволила оценить уровень развития таких компонентов эмоционального интеллекта, как «Позитивная экспрессивность», «Негативная экспрессивность», «Внимание к эмоциям», «Принятие решений на основе эмоций», «Сопереживание радости», «Сопереживание несчастья» и «Эмпатия». В исследовании приняли участие 114 респондентов периода ранней взрослости, в том числе 65 студентов высших образовательных учреждений II–IV курса (средний возраст – 21,9 года), а также 49 специалистов (средний возраст – 32,8 года).

**Результаты.** Проведена психодиагностика эмоционального интеллекта и его компонентов у студентов и специалистов периода ранней взрослости. На основании результатов психологического диагноза проведен сравнительный анализ уровня развития различных компонентов эмоционального интеллекта студентов и специалистов периода ранней взрослости.

**Обсуждение и выводы.** По итогам проведенной психодиагностики выявлены наиболее развитые компоненты эмоционального интеллекта студентов: «Позитивная экспрессивность», «Принятие решений на основе эмоций» и «Сопереживание радости». Самые низкие показатели определены по таким компонентам, как «Негативная экспрессивность» и «Сопереживание несчастья». Выявлены значимые отличия по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  между определенными показателями студентов и специалистов. У студентов достоверно выше показатели развития компонента «Принятие решений на основе эмоций», в то время как у специалистов достоверно выше показатели таких компонентов, как «Негативная экспрессивность», «Внимание к эмоциям», а также «Сопереживание несчастьем».

**Ключевые слова:** студенты, специалисты, период ранней взрослости, эмоциональный интеллект.

**Для цитирования:** Софьина В. Н., Мирошников Э. П., Расторгуева П. А. Эмоциональный интеллект студентов периода ранней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 549–562. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_549. EDN: DPMFJS

## Emotional Intelligence of Students During Early Adulthood

Vera N. Sofina, Edward P. Miroshnikov, Polina A. Rastorgueva

*The Northwestern Institute of Management – a branch of the RANEP,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** The article examines emotional intelligence in relation to students of early adulthood. The relevance of the study is justified by the proven relationship between the development of emotional intelligence and the success of students in various types of activities, including educational and professional ones. The definition of the concept of "emotional intelligence" is considered in detail, the components of emotional intelligence are described.

**Materials and methods.** The Russian-language version of the adaptation of K. Bachard's emotional intelligence questionnaire was chosen as a method of psychodiagnostics within the framework of the study, which allowed us to assess the level of development of such components of emotional intelligence as "Positive expressivity", "Negative expressivity", "Attention to emotions", "Decision-making based on emotions", "Empathy of joy", "Empathy misfortunes" and "Empathy". 114 respondents from the early adulthood period took part in the study, including 65 students of higher educational institutions of the 2nd–4th year (average age – 21.9 years), as well as 49 specialists (average age – 32.8 years).

**Results.** Psychodiagnostics of emotional intelligence and its components in students and specialists of the early adulthood period was carried out. Based on the results of psychodiagnostics, a comparative analysis of the level of development of various components of emotional intelligence of students and specialists of the early adulthood period was carried out.

**Discussion and conclusion.** According to the results of the conducted psychodiagnostics, the most developed components of students' emotional intelligence were identified, such as "Positive expressivity", "Decision-making based on emotions" and "Empathy for joy". The lowest indicators were found for such components as "Negative expressivity" and "Empathy for unhappiness." Significant differences in the Student's t-criterion at  $\alpha=0.01$  between certain indicators of students and specialists were revealed. Students have significantly higher indicators of the development of the component "Decision-making based on emotions", while specialists have significantly higher indicators of such components as "Negative expressivity", "Attention to emotions", as well as "Empathy for unhappiness".

**Key words:** students, specialists, early adulthood, emotional intelligence.

**For citation:** Sofina, V. N., Miroshnikov, E. P., Rastorgueva, P. A. (2023) E'mocional'ny'j intellekt studentov perioda rannej vzroslosti [Emotional Intelligence of Students During Early Adulthood]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 549–562. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_549. EDN: DPMFJS

## Введение

Период ранней взрослости человека, как правило, неразрывно связан с началом его становления на профессиональном пути, что подразумевает не только выбор специальности, но и получение соответствующего профессионального образования. Общеизвестно, что в течение обучения в вузе у студентов происходят изменения как культурного (накопление знаний), так и личностного характера, что несомненно влияет на их психологические характеристики. Результаты этих изменений проявляются в первую очередь в успехах в учебной деятельности, которая может частично отражать психологическое благополучие студентов [12, с. 68].

Многочисленные исследования подтверждают, что «важными факторами успешного обучения студентов выступают не только когнитивные способности, но и уровень эмоционального интеллекта; эмоциональный аспект обучения значительно влияет на академические успехи и социальную адаптацию студентов». Доказано, что развитие эмоционального интеллекта в вузах позволяет «совершенствовать интеллектуальные и творческие способности студентов, обеспечивая впоследствии их профессиональный успех; благодаря умению эффективно управлять своими эмоциями по отношению к целям (на которые они направлены), студенты могут достигать более высоких результатов в процессе образования» [12, с. 70, 24].

Исследования изменений в индивидуально-психологических характеристиках студентов подтверждают значимость «влияния эмоционально-когнитивных способностей студентов на качество их самореализации на фоне психологического комфорта, неотъемлемой частью которого является самопринятие» [3, с. 58]. Эмоциональный интеллект содействует нахождению самопринятия, что способствует развитию и совершенствованию самосознания, позволяет понять собственное «я» в качестве субъекта, а не объекта жизни. Современные исследования подтверждают, что «общий уровень эмоционального интеллекта и такие его компоненты, как понимание чужих и своих эмоций, управление ими положительно коррелируют с самооценкой студентов» [9].

Эмоциональный интеллект является «тем жизненным ресурсом личности студента, развитие которого будет способ-

ствовать использованию им более широкого поведенческого репертуара, сопровождающегося умелым контролем, пониманием своих эмоций, а также направленностью эмоционального вектора для достижения жизненных целей, в том числе в области профессионального становления» [3, с. 58]. Доказано, что студенты с более развитым эмоциональным интеллектом способны «реализовывать многообразные виды деятельности, осуществлять выбор или создавать условия для удовлетворения потребностей, оптимизировать либо трансформировать окружающие обстоятельства; у них выше осмысленность и направленность жизни, целеустремленность» [19, с. 159–160].

Влияние эмоционального интеллекта на такие аспекты профессиональной деятельности, как «удовлетворённость работой членов группы, организационный климат, а также на производительность и эффективность групповой деятельности» [18, с. 163], подтверждает актуальность исследования эмоционального интеллекта студентов периода ранней взрослости в контексте движения к следующей профессиональной ступени – специалиста.

### **Обзор литературы**

Рассматривая различные подходы, Д. Гоулман в своей книге доступно сформулировал понятие эмоционального интеллекта, придуманное Д. Майером и П. Сэловей. Он определил ее как «форму интеллекта, которая включает способность индивида контролировать собственные и чужие чувства, различать эмоции и использовать эту информацию для управления определенными ситуациями или действиями» [8, с. 17].

Исследовательские идеи Х. Вайсбаха и У. Дакса, которые определили эмоциональный интеллект как «совокупность разнообразных способностей, от которых зависит эмоциональная компетентность и возможность по-умному управлять и использовать свои эмоции», отражают глубокое убеждение авторов в том, что «эмоциональный интеллект правильнее всего изучать во время партнерских взаимоотношений нескольких людей друг с другом. Только тогда в полном объеме можно разглядеть и проанализировать компоненты, описанные ими в подгруппах. Человек, у которого эмоциональный интеллект находится на высоком уровне, ведет себя очень тактично с пар-



тнерами, проявляет уважение и имеет полный контроль над ситуацией» [11, с. 80].

Так, Г. В. Бхарвани рассматривал эмоциональный интеллект как «способность настраиваться на эмоции, понимать их и предпринимать адекватные действия» [5]. Он утверждал, что «эмоциональный интеллект улучшает здравый смысл, так как помимо рассудка мы используем и эмоции; его углубленное изучение позволяет нам пользоваться обостренным здравым смыслом: мы одновременно и знаем, и чувствуем, как следует поступать в определенной ситуации, и так и поступаем» [5, с. 159].

Значимость оптимального баланса между рациональным мышлением и эмоциональным интеллектом отмечает О. Ю. Тевлюкова. Согласно ее утверждению, «индивид с развитым эмоциональным интеллектом считает эмоциональные переживания столь же значимыми, как и рациональное мышление, осознает роль чувств и эмоций в межличностных отношениях, способен оказать эмоциональную поддержку, выразить свои эмоции, не задев чувства других людей» [20, с. 147]. Осознание чужих и своих эмоций, баланс позитивной и негативной экспрессивности помогает нам устанавливать социальные контакты, поддерживать межличностные и профессиональные отношения с окружающими, способствует социальной адаптации.

В работе К. С. Кузнецовой отмечено, что «эмоциональный интеллект представляет собой интерес к внутреннему миру (как собственному, так и окружающих людей), дающий возможность настраиваться на эмоции и осмысливать их. Конечный продукт эмоционального интеллекта – принятие решений с учетом полученной эмоциональной информации и регуляция поведения, направленные на достижение благополучия» [15, с. 94].

Фундаментальной основой для изучения эмоционального интеллекта являются работы Д. В. Ушакова. Он разделяет эмоциональный интеллект на два аспекта: «направленность эмоционального интеллекта человеком на других людей (входит в структуру социального интеллекта) и направленность эмоционального интеллекта на познание собственных эмоций (не входит в структуру социального интеллекта). В данном подходе эмоциональный интеллект применяется для решения конкретных задач, которые задаются рациональной системой поведения. Условиями высокого развития эмоционального интеллекта яв-

ляются уровень общего интеллекта выше среднего и развитая эмоциональная сфера. Многоуровневая рефлексия позволяет: на первом уровне осознать чувства, а на втором – организовать новые обобщения. В свою очередь, каждый новый уровень организации рефлексии эмоций ведёт к повышению значимости интеллекта и снижению эмоциональности» [21, с. 142]. Таким образом, отмечается важность понимания и собственных, и чужих эмоций (проявление эмпатии). Развитость этих двух показателей обеспечивает личности социальную активность, что положительно влияет на различные виды деятельности.

Интерес представляет иерархическая структура эмоционального интеллекта, сформулированная И. Н. Андреевой и включающая в себя «эмоциональный интеллект индивида, эмоциональный интеллект субъекта деятельности, эмоциональный интеллект личности». По ее мнению, эмоциональный интеллект индивида представляет собой «природные возможности когнитивных процессов человека, обеспечивающих обработку эмоциональной информации» [2, с. 112], в то время как «эмоциональный интеллект субъекта деятельности включает в себя способности к пониманию эмоций и управлению ими и эмоциональные знания, умения, навыки, которые формируются в течение всей жизни человека» [2]. И. Н. Андреева отмечает, что «способности эмоционального интеллекта обеспечивают успешность психической деятельности по распознаванию, пониманию, управлению эмоциями, вследствие чего человек имеет возможность эффективно адаптироваться к различным событиям» [2, с. 118].

В исследованиях Ж. Г. Гараниной и Н. Е. Кулешовой было выявлено, что «эмоциональный интеллект студентов, их способности к пониманию эмоций других людей и своих собственных эмоциональных состояний, умения управлять своими и чужими эмоциями во многом обусловлены общим уровнем развития эмпатии, а также зависят от умения входить в эмоциональное состояние других людей за счет сопереживания и идентификации» [7, с. 149]. Помимо этого, «внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект развиваются через так называемый "эмоциональный канал эмпатии", т. е. способность осознавать и понимать свои эмоции, не понимать, а чувствовать эмоциональное состояние другого человека» [7], т. е. задействовать в первую очередь эмпатию.

Не менее интересны и выводы О. В. Юрьевой в вопросе взаимосвязи творческих способностей студентов и их эмоционального интеллекта: «чем выше способность человека управлять чужими эмоциями, тем больше он ориентируется на высшие, общечеловеческие ценности, способен хорошо ощущать и рефлексировать свои потребности и чувства и стремиться, по возможности, действовать в соответствии с ними. Для такого человека характерен достаточно высокий уровень самоуважения. Для него свойственно принимать свою агрессию как естественное проявление человеческой природы и направлять ее в конструктивное русло. Чем выше способность человека управлять чужими эмоциями, тем более выражена его потребность в знаниях об окружающем мире, устремленность к чему-то новому, более выражена и творческая его направленность, т. е. склонность ко всему подходить творчески» [23, с. 58].

### **Материалы и методы**

В качестве психодиагностического метода исследования была выбрана русскоязычная версия адаптированного опросника эмоционального интеллекта К. Бачард, который включает семь шкал, раскрывающих отдельные аспекты эмоционального интеллекта [17].

Позитивная экспрессивность – это способ общения и выражения своих эмоций, основанный на позитивных ощущениях и хорошем настроении. Она включает в себя улыбки, добрые слова, комплименты, жесты доброты и многое другое. Такой тип выражения помогает создать приятную атмосферу и укрепить взаимоотношения с окружающими людьми.

Негативная экспрессивность – способ общения и выражения своих эмоций, основанный на негативных ощущениях и плохом настроении. Включает в себя пессимистичность, угрюмость, отчужденность. Такой тип выражения может негативно влиять на атмосферу в коллективе («белая ворона»)

Внимание к эмоциям – способность «увидеть, почувствовать, обозначить эмоции в своих физических состояниях, в своих мыслях, а также, опираясь на средства языка, поведение, звуки, невербальные проявления, идентифицировать эмоции у других; способность различать истинные и ложные выражения эмоций» [17].

Принятие решений на основе эмоций – показатель того, насколько человек задействует чувства для принятия своих решений. Студенты могут больше руководствоваться «умом», или «чувствами» при принятии решений в любой деятельности.

Сопереживание радости – насколько человек может сопереживать чужой удаче, может влиять на личность как позитивно (понимание чувств других помогает межличностным и профессиональным отношениям), так и негативно (зависть).

Сопереживание несчастья – насколько человек может сопереживать чужому несчастью, может влиять на личность как позитивно (понимание чувств других помогает межличностным и профессиональным отношениям), так и негативно (излишняя чувствительность может снизить работоспособность из-за снижения эмоционального фона).

Эмпатия – «способность и умение прочувствовать чужие эмоции, понять точку зрения других, проявлять интерес к другим, к их проблемам» [17].

В исследовании приняли участие 114 респондентов периода ранней взрослости, в том числе 65 студентов высших образовательных учреждений II–IV курса (средний возраст – 21,9 года), а также 49 специалистов (средний возраст – 32,8 года).

## **Результаты**

На первом этапе эмпирического исследования была проведена психодиагностика эмоционального интеллекта студентов и специалистов периода ранней взрослости. Результаты анализа полученных данных отражены на рисунке.

Согласно результатам проведенной психодиагностики наиболее развитыми компонентами эмоционального интеллекта студентов являются «Позитивная экспрессивность», «Принятие решений на основе эмоций» и «Сопереживание радости», из чего следует, что им свойственны: способ общения и выражения своих эмоций, основанный на позитивных ощущениях и хорошем настроении, стремление создать приятную атмосферу и укрепить взаимоотношения с окружающими людьми, а также значительное влияние чувств на принятие своих решений.

Самые низкие показатели выявлены по таким компонентам, как «Негативная экспрессивность» и «Сопереживание не-

счастью», что свидетельствует о том, что студентам не свойственны пессимистичность, угрюмость, отчужденность. Следует отметить, что низкий показатель «Сопереживания несчастью», с одной стороны, снижает риск излишней чувствительности и ее негативного влияния на работоспособность, а с другой – может привести к дистанцированию и отчужденности как в межличностных, так и в профессиональных коммуникациях.

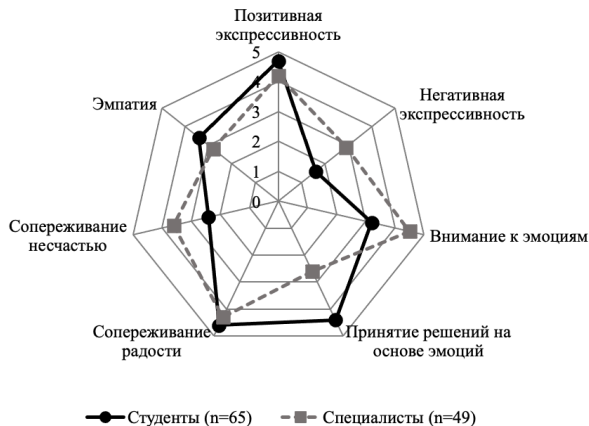


Рисунок. Результаты психодиагностики уровня развития компонентов эмоционального интеллекта студентов и специалистов периода ранней взрослости

На следующем этапе эмпирического исследования был проведен сравнительный анализ уровня развития различных компонентов эмоционального интеллекта студентов и специалистов периода ранней взрослости. В ходе сравнительного анализа были выявлены значимые отличия по t-критерию Стьюдента при  $\alpha=0,01$  между определенными показателями студентов и специалистов.

У студентов достоверно выше показатели развития компонента «Принятие решений на основе эмоций», что свидетельствует о склонности студентов руководствоваться эмоциями, в то время как решения специалистов в большей степени опираются на логику. Вместе с тем у специалистов достоверно

выше показатели таких компонентов, как «Негативная экспрессивность», «Внимание к эмоциям», а также «Сопереживание несчастью». Подобные результаты свидетельствуют о том, что у специалистов более выражены способы общения и выражения своих эмоций, основанные на негативных ощущениях и плохом настроении. В то же время специалисты в большей степени могут сопереживать чужому несчастью, у них, в отличие от студентов, более выражена способность обозначить эмоции в своих физических состояниях и мыслях, а также, опираясь на средства языка, поведение, звуки, невербальные проявления, «идентифицировать эмоции у других», что позволяет говорить о более развитой способности различать истинные и ложные выражения эмоций.

### **Обсуждение и выводы**

1. Эмоциональный интеллект, представляющий собой «способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими», оказывает влияние на удовлетворенность личности своим мировосприятием и психологически благополучным нахождением в окружающей действительности, представляющей собой социальную среду.

2. Анализ уровня развития компонентов эмоционального интеллекта студентов периода ранней взрослости показал, что наиболее развитыми компонентами эмоционального интеллекта студентов являются «Позитивная экспрессивность», «Принятие решений на основе эмоций» и «Сопереживание радости». В то же время самые низкие показатели выявлены по таким компонентам, как «Негативная экспрессивность» и «Сопереживание несчастью».

3. Сравнительный анализ уровня развития компонентов эмоционального интеллекта студентов и специалистов периода ранней взрослости позволил говорить о том, что у студентов достоверно выше показатели развития компонента «Принятие решений на основе эмоций», в то время как у специалистов достоверно выше показатели таких компонентов, как «Негативная экспрессивность», «Внимание к эмоциям», а также «Сопереживание несчастью». Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что у специалистов, в отличие от студентов, более выражена способность идентифицировать

эмоции у других, а следовательно, различать истинные и ложные выражения эмоций.

#### Список литературы

1. Абдиева Г. И. Возрастные особенности юношеского периода // *Архивариус*. – 2021. – № 3 (57). – С. 31–33.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новоолоцк: Полоцкий государственный университет, 2011. – 388 с.
3. Бердникова И. А. Взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта и самопринятия студентов вузов // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2019. – № 12. – С. 58–64.
4. Бородовицына Т. О. Особенности психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2020. – № 4.
5. Бхарвани Г. Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле. – СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2009. – 224 с.
6. Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Погадаева Д. А. Когнитивные способности и психологическое благополучие студентов // *Педагогическое образование в России*. – 2021. – № 3. – С. 82–89.
7. Гарина Ж. Г., Кулешова Н. Е. Особенности эмоционального интеллекта и эмпатии студентов вуза // *Гуманитарные науки*. – 2022. – № 1 (57). – С. 143–152.
8. Гулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 243 с.
9. Елькина И. Ю. Эмоциональный интеллект студентов-психологов и его взаимосвязь с самооценкой // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*. – 2020. – № 4. – С. 49–52.
10. Ермакова Е. С. Креативность, самоактуализация и субъективное благополучие студентов // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. – 2023. – № 2. – С. 169–186.
11. Ерыгина А. В. Эмоциональный интеллект как фактор успешности // *Экономический вектор*. – 2021. – № 2 (25). – С. 77–82.
12. Запорожцева Г. Е., Шолтоян Ю. О., Васильченко А. Ю. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021. – № 6 (86). – С. 67–76.
13. Карапетян Л. В. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностного благополучия студентов с показателями интеллекта // *Перспективы науки и образования*. – 2021. – № 1 (49). – С. 414–426.
14. Карапетян Л. В. Типологическое исследование эмоционально-личностного благополучия // *Психологические исследования*. – 2018. – Т. 11. – № 57. – С. 11.
15. Кузнецова К. С. К вопросу о формировании эмоционального интеллекта // *Ученые записки педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика*. – 2010. – № 4. – С. 84–93.
16. Липская Т. А. Особенности психологического благополучия студентов на начальном и завершающем этапах обучения // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – № 78–3. – С. 270–274.
17. Митрофанова Л. Г., Князев Г. Г., Разумникова О. М. Адаптация русскоязычной версии Опросника эмоционального интеллекта К. Бачард // *Психологический журнал*. – 2012. – № 4. – С. 112–120.
18. Ситников М. А. Эмоциональный интеллект руководителя и деятельность группы // *Организационная психология*. – 2019. – № 3. – С. 153–173.
19. Сунцова Я. С. Особенности психологического благополучия студентов-психологов с разным уровнем эмоционального интеллекта // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2021. – № 8 (88). – С. 156–160.
20. Тевлюкова О. Ю. Эмоциональный интеллект: методы формирования и оценки // *Вестник экономики, права и социологии*. – 2022. – № 4. – С. 147–149.

21. Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люпина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 11–30.
22. Филиппова С. А., Степанова Н. А. Оценка психического здоровья и благополучия студенческой молодежи // Ученые записки университета Лесгафта. – 2023. – № 5 (219). – С. 537–541.
23. Юрueva О. В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2019. – № 1. – С. 55–64.
24. Rustamova B. Social psychological characteristics of emotional intelligence in students' leadership activities // Science and innovation. – 2023. – Vol. 2. – № B9. – Pp. 156–159.
25. Aleksić V., Dionysios P. Trait emotional intelligence and multiple intelligences as predictors of academic success in serbian and greek it students // IJRSEE. – 2023. – № 2. – Pp. 173–185.

### References

1. Abdieva, G. I. (2021) Vozrastnye osobennosti yunosheskogo perioda [Age-related features of adolescence]. *Arhivarius – Archivist*. No. 3 (57). Pp. 31–33. (In Russian).
2. Andreeva, I. N. (2011) *Emocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii* [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolock: Polock. gos. un-t. (In Russian).
3. Berdnikova, I. A. (2019) Vzaimosvyaz' vntrilichnostnogo emocional'nogo intellekta i samoprinyatiya studentov vuzov [The relationship between intrapersonal emotional intelligence and self-acceptance of university students]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. No. 12. Pp. 58–64. (In Russian).
4. Borodovicyna, T. O. (2020) Osobennosti psihologicheskogo blagopoluchiya studentov razlichnyh profilej podgotovki [Features of the psychological well-being of students of various training profiles]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya – World of Science. pedagogy and psychology*. No. 4. (In Russian).
5. Bharvani, G. (2009) *Vazhnee, chem IQ! EQ: emocional'nyj intellekt. Trening «sekretnogo intellekta», kotoryj daet effektivnost' v lyubom dele* [More important than IQ! EQ: emotional intelligence. Training of "secret intelligence", which gives effectiveness in any business]. Sain Petersburg: PrajmEVROZNAK. (In Russian).
6. Vodyaha, S. A., Vodyaha, YU. E., Pogadaeva, D. A. (2021) Kognitivnye sposobnosti i psihologicheskoe blagopoluchie studentov [Cognitive abilities and psychological well-being of students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*. No. 3. Pp. 82–89. (In Russian).
7. Garanina, ZH. G., Kuleshova, N. E. (2022) Osobennosti emocional'nogo intellekta i empatii studentov vuza [Features of emotional intelligence and empathy of university students]. *Gumanitarnye nauki – Humanities*. No. 1 (57). Pp. 143–152. (In Russian).
8. Goulman, D. (2013) *Emocional'nyj intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ* [Emotional intellect. Why it may matter more than IQ]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).
9. El'kina, I. YU. (2020) Emocional'nyj intellekt studentov-psihologov i ego vzaimosvyaz' s samoocenкой [Emotional intelligence of psychology students and its relationship with self-esteem]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya – Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*. No. 4. Pp. 49–52. (In Russian).
10. Ermakova, E. S. (2023) Kreativnost', samoaktualizaciya i sub'ektivnoe blagopoluchie studentov [Creativity, Self-actualization and Subjective Well-being of Students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 169–186. (In Russian).
11. Erygina, A. V. (2021) Emocional'nyj intellekt kak faktor uspešnosti [Emotional intelligence as a factor of success]. *Jekonomicheskij vektor – Economic vector*. No. 2 (25). Pp. 77–82. (In Russian).



12. Zaporozhceva, G. E., SHotloyan, YU. O., Vasil'chenko, A. YU. (2021) Vzaimosvyaz' emocional'nogo intellekta s akademicheskoy uspevaemost'yu studentov [The relationship between emotional intelligence and academic performance of students]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. No. 6 (86). Pp. 67–76. (In Russian).
13. Karapetyan, L. V. (2021) Issledovanie vzaimosvyazi emocional'no-lichnostnogo blagopoluchiya studentov s pokazatelyami intellekta [Study of the relationship between the emotional and personal well-being of students and indicators of intelligence]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*. No. 1 (49). Pp. 414–426. (In Russian).
14. Karapetyan, L. V. (2018) Tipologicheskoe issledovanie emocional'no-lichnostnogo blagopoluchiya [Typological study of emotional and personal well-being]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological Research*. Vol. 11. No. 57. P. 11. (In Russian).
15. Kuznecova, K. S. (2010) K voprosu o formirovaniі emocional'nogo intellekta [On the issue of the formation of emotional intelligence]. *Uchenye zapiski pedagogicheskogo instituta SGU im. N. G. ChErnyshevskogo. Seriya: Psihologiya. Pedagogika – Scientific notes of the Pedagogical Institute of the Saratov State University named after. N. G. Chernyshevsky. Series: Psychology. Pedagogy*. No. 4. Pp. 84–93. (In Russian).
16. Lipskaya, T. A. (2023) Osobennosti psihologicheskogo blagopoluchiya studentov na nachal'nom i zavershayushchem etape obucheniya [Features of the psychological well-being of students at the initial and final stages of training]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No. 78–3. Pp. 270–274. (In Russian).
17. Mitrofanova, L. G., Knyazev, G. G., Razumnikova, O. M. (2012) Adaptaciya russkoyazychnoj versii Oprosnika emocional'nogo intellekta K. Bachard [Adaptation of the Russian version of the Emotional Intelligence Questionnaire by K. Bachard]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. No. 4. Pp. 112–120. (In Russian).
18. Sitnikov, M. A. (2019) Emocional'nyj intellekt rukovoditelya i deyatel'nost' gruppy [Emotional intelligence of the leader and group activity]. *Organizacionnaya psihologiya – Organizational psychology*. No. 3. Pp. 153–173. (In Russian).
19. Suncova, YA. S. (2021) Osobennosti psihologicheskogo blagopoluchiya studentov-psihologov s raznym urovnem emocional'nogo intellekta [Features of the psychological well-being of psychology students with different levels of emotional intelligence]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*. No. 8 (88). Pp. 156–160. (In Russian).
20. Tevlyukova, O. YU. (2022) Emocional'nyj intellekt: metody formirovaniya i ocenki [Emotional intelligence: methods of formation and assessment]. *Vestnik jekonomiki, prava i sociologii – Bulletin of Economics, Law and Sociology*. No. 4. Pp. 147–149. (In Russian).
21. Ushakov, D. V. (2009) Social'nyj i emocional'nyj intellekt: nadezhdy, somneniya, perspektivy. Social'nyj i emocional'nyj intellekt: ot processov k izmereniyam / pod red. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova [Social and emotional intelligence: from processes to measurements. Eds. D. V. Ljusina, D. V. Ushakova.]. Moscow: Izd-vo IP RAN. Pp. 11–30. (In Russian).
22. Filippova, S. A., Stepanova, N. A. (2023) Ocenka psihicheskogo zdorov'ya i blagopoluchiya studencheskoj molodezhi [Assessment of mental health and well-being of student youth]. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafita – Scientific notes of Lesgagt University*. No. 5 (219). Pp. 537–541. (In Russian).
23. Yur'eva, O. V. (2019) Emocional'nyj intellekt i osobennosti samoaktualizacii lichnosti [Emotional intelligence and personality self-actualization features]. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-jekonomicheskie nauki – PNRPU Sociology and Economics Bulletin*. No. 1. Pp. 55–64. (In Russian).
24. Rustamova, B. (2023) Social psychological characteristics of emotional intelligence in students' leadership activities. *Science and innovation*. Vol. 2. No. B9. Pp. 156–159.
25. Aleksić, V., Dionysios, P. (2023) Trait emotional intelligence and multiple intelligences as predictors of academic success in serbian and greek it students. *IJCRSEE*. No. 2. Pp. 173–185.

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
40/30/30 %.

**Информация об авторах**

**Софьина Вера Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

**Мирошников Эдуард Петрович** – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0009-0003-2272-849X, e-mail: paralel777@mail.ru

**Расторгуева Полина Александровна** – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-0879-3968, e-mail: paralel777@mail.ru

**Information about the authors**

**Vera N. Sofina** – Dr. Sci. (Psychol.), Professor, The North-Western Institute of Management of the RANEPА, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

**Edward P. Miroshnikov** – Graduate Student, The North-Western Institute of Management of the RANEPА, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0009-0003-2272-849X, e-mail: paralel777@mail.ru

**Polina A. Rastorgueva** – Graduate Student, The North-Western Institute of Management of the RANEPА, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-0879-3968, e-mail: paralel777@mail.ru

Поступила в редакцию: 20.10.2023

Принята к публикации: 08.11.2023

Опубликована: 29.12.2023

Received: 20 October 2023

Accepted: 08 November 2023

Published: 29 December 2023

## Особенности реализации эмпатических способностей сотрудников медицинских учреждений при взаимодействии с пациентами

А. В. Шевелева, С. В. Марихин

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

**Введение.** В статье идет речь о теоретическом и практическом изучении эмпатии как способности врача и медицинского работника, влияющей на качество взаимодействия с пациентом. Данный феномен рассматривается как качество, значимое для профессиональной деятельности специалиста в области медицины. Исследование эмпатии в данном качестве обосновано тем, что функционально данные специалисты в силу специфики своей профессии обязаны вступать в непосредственный контакт с пациентами. Подобное взаимодействие сопровождается повышенным нервным напряжением со стороны пациентов, и способность врача или медицинского работника профессионально регулировать эмоциональное состояние пациента может положительно сказываться как на их взаимодействии, так и на качестве и скорости восстановления пациента. В соответствии с данными предпосылками была актуализирована задача по проведению исследования, направленного на оценку эмпатических способностей профессиональных врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня (медсестры и медбратья).

**Материалы и методы.** Исследование реализовано на базе Тосненской клинической межрайонной больницы. В качестве респондентов выступили 33 врача различных специальностей и 32 сотрудника медицинского персонала среднего уровня (общая выборка составила 65 чел.). Для достижения цели исследования было проведено тестирование, в котором применялись следующие методики: диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, диагностика помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко и оценка уровня общительности В. Ф. Ряховского. Для подтверждения гипотез исследования использовался частотный и сравнительный анализ.

**Результаты.** В основе проведённого исследования – эффективные методы статистической обработки данных, а также валидные и надёжные методики, позволяющие получить объективные данные по исследуемой проблеме.

Результаты проведённого исследования показывают, что у сотрудников медицинского персонала среднего уровня и врачей преобладает средний и высокий уровень развития эмпатических способностей, сниженный уровень выраженности эмоциональных барьеров в общении и нормальный уровень коммуникабельности. Кроме того, между группами врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня существуют значимые различия в уровне развития общего показателя эмпатии, рационального и интуитивного каналов эмпатии, уровне выраженности неадекватного проявления эмоций и доминирования негативных эмоций.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмпатические способности, профессиональная деятельность врача, эмоциональный контакт с пациентом.

**Для цитирования:** Шевелева А.В., Марихин С.В. Особенности реализации эмпатических способностей сотрудников медицинских учреждений при взаимодействии с пациентами // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 563–580. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_563. EDN: BTNDUS

## Features of the Implementation of Empathic Abilities of Employees of Medical Institutions When Interacting With Patients

Anna V. Sheveleva, Sergej V. Marihin

*Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation*

**Introduction.** In the article devoted to the theoretical and practical study of empathy as an ability of a doctor and a medical worker that affects the quality of interaction with a patient, this phenomenon is studied as a quality that is significant for the professional activity of a specialist in the field of medicine. The study of empathy as a professionally important quality for a doctor and medical worker is justified by the fact that functionally these specialists, due to the specifics of their profession, are required to come into direct contact with patients. This interaction is accompanied by increased nervous tension on the part of patients, and the ability of a doctor or medical worker to qualitatively regulate the patient's emotional state can positively affect both their interaction and the quality and speed of the patient's recovery. In accordance with these prerequisites, the task of conducting a study aimed at assessing the empathic abilities of professional doctors and mid-level medical personnel (nurses) was updated.

**Materials and Methods.** The study was carried out on the basis of the Tosno Clinical Interdistrict Hospital. The respondents of the study were 33 doctors of various specialties and 32 mid-level medical personnel. The total sample of the study was 65 people.

To achieve the goal of the study, a testing method was used, which used the methodology for diagnosing the level of empathic abilities of V. V. Boyko, methodology for diagnosing interference in establishing emotional contacts V. V. Boyko and the methodology for assessing the level of sociability V. F. Ryakhovsky. Frequency analysis and comparative analysis were used to confirm the research hypotheses.

**Results.** The basis of the study is effective methods of statistical data processing, as well as a valid and reliable methodology that allows obtaining objective data on the problem under study.

The results of the study show that mid-level medical personnel and doctors have a predominant average and high level of development of empathic abilities, a reduced level of expression of emotional barriers in communication and a normal level of communication skills. In addition, between groups of doctors and mid-level medical personnel, there are significant differences in the level of development of the general indicator of empathy, rational and intuitive channels of empathy, the level of severity of inadequate expression of emotions and the dominance of negative emotions.

**Key words:** empathy, empathic abilities, professional activity of a doctor, emotional contact with the patient.

**For citation:** Sheveleva, A. V., Marihin, S. V. (2023) Osobennosti realizacii e'mpaticeskix sposobnostej sotrudnikov medicinskix uchrezhdenij pri vzaimodejstvii s pacientami [Features of the Implementation of Empathic Abilities of Employees of Medical Institutions When Interacting With Patients]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 563–580. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_563. EDN: BTNDUS

## Введение

Профессиональная деятельность человека неразрывно связана с социальным взаимодействием. Развитие человека в процессе труда невозможно без соблюдения им определённых профессиональных требований, диктуемых спецификой конкретной области труда<sup>1</sup>. При этом, эмпирические исследования показывают, что в трудовой деятельности, как и в любых других сферах социального взаимодействия, помимо требований значимую роль играют и личностные характеристики, влияющие на эффективность деятельности [2].

Наиболее строгие требования предъявляются к специалистам, которые занимаются лечением и улучшением состояния здоровья человека. В деятельности врача одновременно важны как его профессиональные навыки и компетенции, так и общечеловеческие способности по формированию и поддержанию устойчивых и позитивных взаимоотношений с пациентом.

К сожалению, важности развития этой способности у специалистов в области медицины, уделяется недостаточно внимания со стороны профессионального сообщества. Хотя фактор положительных взаимоотношений лечащего врача со своим пациентом, с точки зрения психологии, напрямую влияет на состояние больного человека, увеличивая его вну-триличностный ресурс, необходимый для выздоровления<sup>2</sup>.

В рамках данных взаимоотношений врачу, либо сотруднику медицинского персонала среднего уровня, необходимо применять индивидуальный подход к пациенту, и осознавать важность своих слов и действий, которые воспринимает и анализирует пациент. Именно поэтому, с помощью регуляции взаимоотношений с пациентом, врач способен вселить в него уверенность в положительном исходе лечения, успокоить и проконсультировать по всем интересующим вопросам, качественно проанализировав текущее внутреннее состояние больного. Качество терапевтического эффекта данных взаимоотношений обуславливается внутренним состоянием пациента, на которое врач оказывает непосредственное внешнее воздействие, посредством проявления включенности и эмоционального сопереживания больному, т. е. реализации эмпатических способностей [3].

<sup>1</sup> Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

<sup>2</sup> Василькова А. П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов медиков: дис. ... канд. псих. наук. СПб., 1998.

Цель исследования: анализ различий общего уровня эмпатии, компонентов эмпатии, эмоциональных барьеров в общении и коммуникабельности у врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня в ходе их профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1) провести теоретический анализ данных по проблеме эмпатии как значимого качества личности профессионалов в сфере медицины;

2) организовать и провести диагностику эмпатии, эмпатических способностей, эмоциональных барьеров в общении и коммуникабельности у респондентов исследования;

3) определить различия в уровне развития эмпатии, эмпатических способностей, эмоциональных барьеров в общении и коммуникабельности у респондентов исследования.

Гипотеза исследования: существуют значимые различия в уровне развития эмпатии, компонентов эмпатии, эмоциональных барьеров в общении и коммуникабельности у сотрудников медицинского персонала среднего уровня и врачей.

### **Обзор литературы**

Эмпатия является одной из важнейших способностей, реализуемых врачом в ходе работы с больными. Нередко данный термин подменяется или некорректно воспринимается специалистами, которые не видят различий между реализацией эмпатических способностей и проявлением жалости и сочувствия. Сожалея или сочувствуя кому-то, человек проецирует на объект выражения данных чувств своё собственное состояние, либо же защищает свою психику от излишнего негативного воздействия. Эмпатия, напротив, подразумевает сопереживание состоянию другого человека, а также точное восприятие его чувств и переживаний, для последующей работы с ними. При этом развитая способность к сопереживанию позволяет проявлять эмпатию к человеку без вреда для собственного психического состояния [1].

Изначально профессиональным работникам медицинской области стоит понимать, каким видом эмпатических способностей они пользуются во время взаимодействия с пациентом: аффективно-эмоциональным, т. е. прямым переносом состояния больного и его переживанием, либо когнитивным, задействуя

более дистанцированный анализ его переживаний. Кроме того, необходимо понимать, что эмпатия, как и любой внутриспсихический процесс, проходит несколько уровней, на первом из которых человек сопереживает эмоциональному состоянию объекта эмпатии, на втором транслирует объекту эмпатии свою ответную реакцию, а на третьем уровне совершает конкретные действия для регуляции состояния объекта эмпатии<sup>1</sup>.

Знание уровня реализации эмпатических способностей и конечной цели проявления эмпатии сможет помочь врачам и медицинским работникам дифференцировать истинную и ложную эмпатию, ведь в рамках последней специалист может некорректно интерпретировать состояние больного, присваивая ему те чувства, которые специально или аффективно избегаются им самим. Более пагубное влияние на пациента оказывает ложная эмпатия, реализуемая с целью манипуляций, внушающих некорректную информацию или побуждающую к принятию заведомо выбранных профессионалом решений<sup>2</sup>.

В процессе реализации эмпатических способностей за сохранность психического состояния профессионала отвечают личностные границы, устанавливаемые им при общении с пациентами. Врачу, или медицинскому работнику, необходимо чётко обозначить для себя рамки собственных эмоциональных ресурсов, затрачиваемых при контакте с больными, так как излишняя жертвенность быстро приводит к психическому истощению и провоцирует проявление профессионального выгорания личности [4].

Ещё одним немаловажным аспектом эмпатического взаимодействия в ходе лечения является коммуникативный стиль врача и медицинского работника. Понимание и реализация ведущего коммуникативного стиля помогает профессионалам выработать комфортный паттерн общения с больным, что в свою очередь даёт пациенту возможность быстрее и детальнее сформировать образ специалиста. Отечественными психологами были выделены четыре позиции эмпатического отношения врачей к своим пациентам.

Сопереживающая позиция выражается в первую очередь в крайне высоком уровне развития эмпатических спо-

<sup>1</sup> Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу с пациентом. Л.: Изд-во ЛГУ, 2001. 106 с.

<sup>2</sup> Васенко А. В., Зубарев Ю. Г. Психология больного. Л.: Медицина, 1980. 184 с.

способностей. В рамках взаимодействия с пациентом врач всячески старается оценивать и анализировать динамику его переживаний, способствовать формированию адекватного отношения к болезни и поддерживать внутренний ресурс больного для повышения эффективности лечения.

Эмоциональный нейтралитет – позиция, при которой врач обособляется от внутренних эмоциональных переживаний больного и концентрируется на его актуальном физиологическом состоянии, динамике протекания болезни и формировании оптимального, по его мнению, плана лечения. В силу отсутствия активного сопереживания, пациент ориентируется лишь на свои ощущения и признаки улучшения самочувствия, а также может советоваться с врачом по вопросам, касающимся процесса лечения.

При директивной позиции врач оказывает прямое контролирующее воздействие на пациента и фактически формирует модель поведения больного за него самого. При ведущей директивной позиции, план лечения не поддается обсуждению со стороны больного, который занимает в данном взаимодействии пассивную роль. Соответственно, в рамках данной позиции эмоциональный контакт с пациентом не устанавливается [3].

В рамках недирективной позиции врач придерживается принципа уважения переживаний и чувств пациента, стремясь установить с ним равноценные партнёрские отношения. Взаимодействие при данной позиции отличается от директивной тем, что врач, представляя план лечения, способен адаптировать его под индивидуальные особенности пациента и подобрать оптимальные с точки зрения эффективности и восприятия больного терапевтические методы<sup>1</sup>.

Теоретическое и практическое изучение проблемы эмпатии в рамках взаимоотношений медицинских специалистов и пациентов активно изучается современными психологами. Результаты данного эмпирического исследования представляют актуальную информацию об особенностях развития эмпатических способностей у врачей и медицинских работников в рамках профессиональных отношений с больными.

---

<sup>1</sup> Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. Л.: Медицина, 1984. 191 с.



## Материалы и методы

Эмпирическое исследование проводилось в сентябре 2021 г. в Тосненской клинической межрайонной больнице. Общая выборка исследования составила 65 чел., 33 из которых – врачи различных специальностей и 32 чел. – сотрудники медицинского персонала среднего уровня. Специалисты обеих групп непосредственно взаимодействуют с пациентами.

Особенности и уровень развития эмпатических способностей анализировались по результатам методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. Структурно методика представляет собой набор из 36 утверждений с закрытыми вариантами ответа («да» или «нет»). Итоговые баллы, выявленные в ходе обработки результатов, отражают как уровень значимости отдельных структурных элементов эмпатии, в которые входят: три канала эмпатии (рациональный, эмоциональный и интуитивный), установки, способствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии и идентификация в эмпатии, так и общий уровень развития эмпатических способностей, выявляемый при суммировании всех набранных в ходе тестирования баллов.

Анализ эмоционально-коммуникативных барьеров проводился посредством использования методики диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко. Методика позволяет произвести оценку эмоциональной эффективности человека в рамках коммуникации и определить актуальные эмоциональные барьеры человека в общении. Структурно методика состоит из 25 утверждений, с которыми испытуемый может согласиться или не согласиться, поставив соответствующий символ в бланке стимульного материала. В результате анализа ответов испытуемого методика позволяет определить общий уровень эмоциональных проблем в общении, а также уровень выраженности пяти отдельных барьеров коммуникации: «неумение управлять эмоциями», «неадекватное проявление эмоций», «негибкость эмоций», «доминирование негативных эмоций» и «нежелание сближаться с людьми».

Уровень развития коммуникативных навыков квалифицировался по методике оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского, которая направлена на выявление уровня коммуникативной активности человека, его направленности на общение

и способности качественно коммуницировать с окружением. Структурно тест состоит из 16 вопросов с тремя вариантами ответа: «да», «нет», «иногда». После расчёта итоговых данных тестирования итоговый балл испытуемого соотносят с одним из семи уровней развития коммуникативных навыков на итоговой шкале общительности.

## Результаты

Результаты исследования эмпатических способностей, эмоциональных барьеров в общении и коммуникабельности врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня представлены в виде частотного анализа, отражающего актуальный уровень развития эмпатических способностей, коммуникативных навыков и наличия коммуникативных барьеров у респондентов, а также сравнительного анализа, демонстрирующего различия в уровне развития эмпатических способностей, уровне коммуникативных навыков и уровне выраженности коммуникативных барьеров у указанных групп. Математическая обработка статистических данных, полученных в ходе тестирования, осуществлялась в программах Microsoft Office Excel и IBM SPSS v.25.

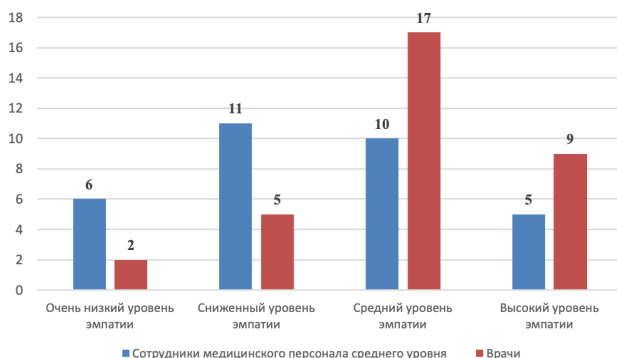


Рис. 1. Распределение респондентов выборок по уровням развития эмпатических способностей

На основе данных, графически отображённых на рис. 1, можно сделать вывод о том, что ряд респондентов, обладаю-

щих очень низким (шесть сотрудников медицинского персонала среднего уровня и два врача) и сниженным (11 сотрудников медицинского персонала среднего уровня и пять врачей) уровнем эмпатии, оказываются неспособными к качественному взаимодействию с чувствами, переживаниями и эмоциональными состояниями пациентов при непосредственной работе с ними. Можно предположить, что их позиция при контакте с больными будет выражено директивной или эмоционально нейтральной.

Ряд респондентов (десять сотрудников медицинского персонала среднего уровня и 17 врачей), обладают средним уровнем развития эмпатии, что указывает на их способность учитывать некоторые факторы эмоционального состояния пациентов, и помимо перечисленных выше позиций, занимать при общении с больным ещё и недирективную позицию.

Высокий уровень развития эмпатии по результатам исследования выявлен у пяти сотрудников медицинского персонала среднего уровня и девяти врачей. Данные участники исследования способны к максимально эффективной эмоциональной включённости при работе с пациентами. В зависимости от актуального состояния больного, данные респонденты способны адаптировать свою позицию при взаимодействии с ним, даже сопереживающую, так как она может быть задействована лишь при наличии выраженных эмпатических способностей.

В результате оценки уровней выраженности эмоциональных барьеров в общении среди врачей (рис. 2) нам удалось выяснить, что 13 респондентов оказались способны к эффективному использованию эмоций в рамках коммуникации; у 11 опрошенных наблюдаются слабовыраженные ситуативные эмоциональные трудности в ходе повседневного профессионального общения; для шести информантов особенности проявления их эмоций могут негативно отражаться на качестве общения, а у трёх респондентов соответствующее им выражение эмоций является препятствием при установлении коммуникации.

Анализ дополнительных шкал методики показал, что 21 респондент не испытывает существенных проблем с контролем эмоций, в то время как у 12 обследуемых выявлены трудности с управлением их собственным эмоциональным состоянием; у 23 опрошенных наблюдается способность к адекватному выражению эмоций, 10 участников опроса способны ситуативно

прибегать к неадекватным формам проявления эмоциональных реакций; у 19 чел. выявлено наличие широкого диапазона эмоциональных переживаний и повышенной пластичности при реализации эмоциональных реакций, в то время как у 14 респондентов содержание и проявления эмоциональной сферы достаточно ригидны; в эмоциональном фоне у 18 информантов преобладают позитивные эмоции, а у 15 выявлена доминанция негативных эмоциональных переживаний; 22 респондента выборки имеют направленность на формирование и поддержание контактов с людьми, и лишь 11 опрошиваемых проявляют слабое желание и потребность в коммуникации.

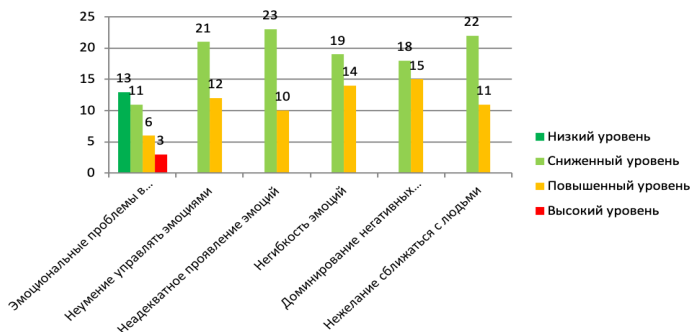


Рис. 2. Распределение респондентов (врачей) по уровням развития выраженности эмоциональных барьеров в коммуникации

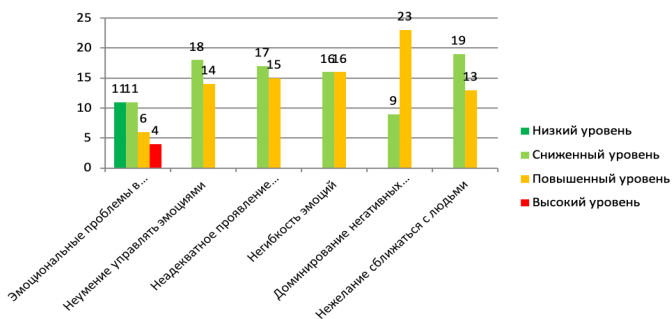


Рис. 3. Распределение респондентов – сотрудников медицинского персонала среднего уровня – по степени развития выраженности эмоциональных барьеров в коммуникации

В результате оценки уровней выраженности эмоциональных барьеров в общении среди респондентов – сотрудников медицинского персонала среднего уровня (рис. 3), мы пришли к следующим результатам: 11 респондентов оказались способны к эффективному использованию эмоций в рамках коммуникации; у 11 опрошенных наблюдаются слабовыраженные ситуативные эмоциональные трудности в ходе повседневного профессионального общения; для шести информантов особенности проявления их эмоций могут негативно отражаться на качестве общения, а у четырех обследуемых соответствующее им выражение эмоций является препятствием при установлении коммуникации.

Анализ дополнительных шкал методики показал, что 18 респондентов не испытывают существенных проблем с контролем эмоций, в то время как у 14 участников опроса выявлены трудности с управлением их собственным эмоциональным состоянием; у 17 опрошенных наблюдается способность к адекватному выражению эмоций, 15 собеседников способны ситуативно прибегать к неадекватным формам проявления эмоциональных реакций; у 16 интервьюируемых выявлено наличие широкого диапазона эмоциональных переживаний и повышенная пластичность при реализации эмоциональных реакций, в то время как у 16 респондентов содержание и проявления эмоциональной сферы достаточно ригидны; в эмоциональном фоне у девяти участников опроса преобладают позитивные эмоции, у 23 обследуемых выявлена доминанция негативных эмоциональных переживаний; 19 опрошенных выборки имеют направленность на формирование и поддержание контактов с людьми и лишь 13 респондентов проявляют слабое желание и потребность в коммуникации.

Согласно результатам оценки коммуникативных навыков респондентов обеих выборок (рис. 4) среди врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня не были выявлены специалисты с тотальной неразвитостью способностей к общению.

Низким уровнем коммуникабельности обладают четыре врача и семь сотрудников медицинского персонала среднего уровня, что означает наличие у них выраженной замкнутости, а также слабую направленность на общение и высокую

подверженность стрессу в условиях необходимости образования новых коммуникативных связей.

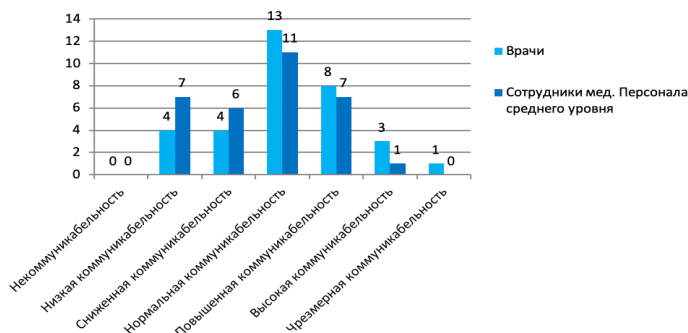


Рис. 4. Распределение респондентов по уровням развития коммуникативных способностей

Сниженным уровнем коммуникативности обладают четыре врача и шесть сотрудников медицинского персонала среднего уровня. Данные респонденты способны поддерживать общение с уже знакомыми лицами и устанавливать новые коммуникативные связи. Однако в стрессовой коммуникации (нестандартные условия общения, конфликтные ситуации, напряжённые дискуссии) они не способны эффективно коммуницировать.

Нормальный уровень коммуникативности присущ 13 врачам и 11 сотрудникам медицинского персонала среднего уровня. Они проявляют активный интерес к поиску новых коммуникативных связей и усвоению информации, комфортно чувствуя себя в роли как активного собеседника, так и слушателя.

Повышенным уровнем коммуникативности обладают восемь врачей и семь сотрудников медицинского персонала среднего уровня. Данные специалисты обладают выраженным стремлением к формированию коммуникативных связей и хорошо проявляют себя в рамках групповой работы. Их поведение как коммуникаторов отличается эгоцентричностью, активным выражением собственной позиции и агрессивным отстаиванием своего мнения.

Высоким уровнем коммуникативности обладают три врача и один сотрудник медицинского персонала среднего

уровня. Потребность в общении является для них ключевой, и в рамках общения они проявляют высокую эмоциональную вовлечённость. Учитывая, что фокус внимания данных респондентов полностью сосредоточен именно на факте коммуникации, последующий анализ информации и рефлексия могут быть проведены ими не слишком качественно или вовсе игнорироваться, что в определённой степени может препятствовать последовательному профессиональному развитию.

Чрезмерно высоким уровнем коммуникабельности обладает лишь один респондент выборки, являющийся профессиональным врачом. Данный специалист склонен нарушать личные границы собеседников при общении, что может провоцировать увеличение числа межличностных конфликтов. Избыточная эмоциональность в общении препятствует качественной формальной коммуникации в рамках трудовой деятельности.

По результатам сравнительного анализа (табл. 1), в ходе которого был применён непараметрический U-критерий Манна-Уитни, значимые различия между выборками медицинских работников и врачей были выявлены по шкалам «Рациональный канал эмпатии» ( $U = 133,5$ ;  $p = 0,040$ ), «Интуитивный канал эмпатии» ( $U = 127,0$ ;  $p = 0,024$ ) и «Общий уровень эмпатии» ( $U = 136,5$ ;  $p = 0,046$ ).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко

| Шкалы                             | Медицинские работники |            | Врачи |            | U      | p      |
|-----------------------------------|-----------------------|------------|-------|------------|--------|--------|
|                                   | Mx                    | $\Sigma R$ | Mx    | $\Sigma R$ |        |        |
| Рациональный канал эмпатии        | 17,35                 | 363,50     | 24,74 | 494,50     | 133,50 | 0,040* |
| Эмоциональный канал эмпатии       | 20,62                 | 410,50     | 21,47 | 448,50     | 202,50 | 0,817  |
| Интуитивный канал эмпатии         | 16,96                 | 338,50     | 24,89 | 522,00     | 127,00 | 0,024* |
| Установки, способствующие эмпатии | 22,91                 | 459,00     | 19,17 | 401,00     | 172,00 | 0,294  |
| Проникающая способность в эмпатии | 19,62                 | 392,00     | 22,36 | 469,00     | 182,00 | 0,455  |
| Идентификация в эмпатии           | 16,92                 | 338,00     | 15,78 | 316,50     | 197,50 | 0,716  |
| Общий уровень эмпатии             | 17,61                 | 369,50     | 24,56 | 491,50     | 136,50 | 0,046* |

*Примечание.* Значения в табл. представлены в виде Mx,  $\Sigma R$ , U, p, где Mx – средний ранг,  $\Sigma R$  – сумма рангов, U – значение критерия Манна-Уитни, p – уровень статистической значимости.

Значимые различия, определённые в ходе обработки данных, указывают на то, что у респондентов выборки врачей, уровень развития рационального и интуитивного каналов эмпатии, а также общей способности к эмпатии, сравнительно более высокий, чем у медицинских работников. Сравнение показало, что в ходе своей профессиональной деятельности обследованные врачи способны более качественно направлять внимание на состояние пациентов и анализировать его, эффективнее взаимодействовать с переживаниями больного, даже при дефиците информации, и наконец, демонстрировать повышенное качество развития эмпатических способностей, нежели медицинские работники, принявшие участие в исследовании.

По результатам сравнительного анализа помех в установлении эмоциональных контактов (табл. 2), в ходе которого был применён непараметрический U-критерий Манна-Уитни, значимые различия между выборками медицинских работников и врачей были выявлены по шкалам «Неадекватное проявление эмоций» ( $U = 117,0$ ;  $p = 0,022$ ) и «Доминирование негативных эмоций» ( $U = 110,5$ ;  $p = 0,013$ ).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа методики диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко

| Шкалы   | Медицинские работники |            | Врачи |            | U      | p      |
|---|-----------------------|------------|-------|------------|--------|--------|
|   | Mx                    | $\Sigma R$ | Mx    | $\Sigma R$ |        |        |
| Общий уровень эмоциональных проблем в общении | 22,40                 | 448,00     | 18,60 | 372,00     | 162,00 | 0,302  |
| Неумение управлять эмоциями                   | 20,10                 | 402,00     | 20,90 | 418,00     | 192,00 | 0,822  |
| Неадекватное проявление эмоций                | 24,65                 | 493,00     | 16,35 | 327,00     | 117,00 | 0,022* |
| Негибкость эмоций                             | 20,13                 | 402,50     | 20,88 | 417,50     | 192,50 | 0,836  |
| Доминирование негативных эмоций               | 24,98                 | 499,50     | 16,03 | 320,50     | 110,50 | 0,013* |
| Нежелание сближаться с людьми                 | 22,78                 | 455,50     | 18,23 | 364,50     | 154,50 | 0,205  |

*Примечание.* Значения в табл. представлены в виде Mx,  $\Sigma R$ , U, p, где Mx – средний ранг,  $\Sigma R$  – сумма рангов, U – значение критерия Манна – Уитни, p – уровень статистической значимости.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что респонденты – врачи – сравнительно реже сталкиваются с собственным неадекватным проявлением эмоций, нежели сотрудники медицинского персонала среднего уровня.



Соответственно в рамках профессиональной деятельности врачи оказываются более способны к эффективному контролю эмоциональных реакций, в то время как сотрудники медицинского персонала среднего уровня могут реализовывать неуместные, импульсивные эмоциональные реакции, что существенно нарушает их контакт с пациентами.

Также в ходе анализа нам удалось выяснить, что у опрошенных сотрудников медицинского персонала среднего уровня наблюдается более выраженная доминанция негативных эмоций при сравнении с респондентами – врачами. Данный показатель способен негативно сказываться как на качестве профессионального взаимодействия сотрудников в рамках трудовой деятельности, так и на их внутриличностном состоянии, в то время как более позитивное эмоциональное состояние врачей позволяет им успешнее справляться с профессиональными нагрузками и активной коммуникацией с окружением.

По результатам сравнительного анализа уровня общительности (табл. 3), в ходе которого был применён непараметрический U-критерий Манна-Уитни, значимые различия между выборками медицинских работников и врачей выявлены не были.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа методики оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского

| Шкалы                               | Медицинские работники |            | Врачи |            | U      | p     |
|-------------------------------------|-----------------------|------------|-------|------------|--------|-------|
|                                     | Mx                    | $\Sigma R$ | Mx    | $\Sigma R$ |        |       |
| Общий балл шкалы коммуникабельности | 18,83                 | 376,50     | 21,24 | 403,50     | 166,50 | 0,508 |

*Примечание.* Значения в табл. представлены в виде Mx,  $\Sigma R$ , U, p, где Mx – средний ранг,  $\Sigma R$  – сумма рангов, U – значение критерия Манна-Уитни, p – уровень статистической значимости.

Отсутствие различий по общему показателю коммуникабельности между выборками врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня указывает на то, что в данных группах испытуемых существует относительно равномерное распределение специалистов по уровням развития коммуникативных способностей. В зависимости от конкретной оценки коммуникабельности отдельных сотрудников необходимо выработать индивидуальные реко-

мендации по развитию данного качества в целях улучшения профессиональной коммуникации.

### **Обсуждение и выводы**

Проведённое исследование касается проблемы эмпатии как значимого личностного качества профессиональных работников медицинской сферы. Предмет обсуждения является актуальным в сфере психологии, и современные исследователи данной тематики подчёркивают, что наличие развитой эмпатии среди работников медицинской сферы является одним из важнейших показателей профессионализма, наряду с профессионально важными качествами.

При организации и проведении исследования использованы проверенные и эффективные методы и методики, применённые на выборках 33 врачей и 32 сотрудников медицинского персонала среднего уровня государственного медицинского учреждения.

Полученные результаты исследования наглядно демонстрируют наличие развитой эмпатии у сотрудников медицинского персонала среднего уровня и врачей, а также значимые различия в уровне развития эмпатии и отдельных её компонентов у указанных групп респондентов.

Кроме того, проведённым исследованием выявлен относительно низкий уровень выраженности эмоциональных барьеров в общении у испытуемых, что позволяет им сохранять эмоциональную вовлечённость при общении с пациентами и коллегами, а также эффективно применять эмпатические способности в ходе профессиональной деятельности. Однако сравнение данных испытуемых указывает на наличие у сотрудников медицинского персонала среднего уровня трудностей с контролем эмоциональных реакций и преобладание негативных эмоций, что потенциально может оказать отрицательное влияние на их профессиональную деятельность.

Относительное равенство в количественном распределении врачей и сотрудников медицинского персонала среднего уровня по показателю коммуникабельности актуализирует необходимость применения индивидуального подхода к развитию коммуникативных качеств у специалистов, которые не показывают высокую эффективность в рамках профессионального общения.

Таким образом, эмпатия, комплекс эмпатических способностей, коммуникабельность и уровень сформированности эмоциональных барьеров в общении являются факторами, приобретающими высокую значимость для специалистов в профессиях «человек – человек», к которым медицинские специальности имеют прямое отношение.

Общение врача и медицинского персонала с пациентами является отдельной категорией формального взаимодействия, в рамках которого способность профессионала к учёту и работе с эмоциональными переживаниями пациентов может положительно сказаться на динамике их состояния.

#### Список литературы

1. Карягина Т. Д. Некоторые аспекты развития представлений об эмпатии // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: материалы международной конференции. – М.: Психологический институт РАО, 2006. – С. 373–380.
2. Марихин С. В., Пикта В. А., Лосев К. В. Профессиональная деятельность и личные особенности специалистов, занятых в сфере торговли // Научное мнение. (Педагогические, психологические и философские науки). – 2021. – № 11. – С. 64–68.
3. Марихин С. В., Шевелева А. В. Психологические особенности взаимодействия врачей и медицинских работников с пациентами // XXV ВИШНЯКОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: материалы науч.-практ. конф. – СПб., г. Бокситогорск: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2022. – С. 162–165.
4. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. – М., 2002.

#### References

1. Karyagina, T. D. (2006) *Nekotorye aspekty razvitiya predstavlenij ob empatii* [Some aspects of the development of ideas about empathy]. *Obshchenie – 2006: na puti k enciklopedicheskomu znaniyu* [Communication – 2006: on the way to encyclopedic knowledge]. Proceedings of the International Conference. Moscow: Psihologicheskij institut RAO. Pp. 373–380. (In Russian).
2. Marihin, S. V., Pikta, V. A., Losev, K. V. (2021) *Professional'naya deyatel'nost' i lichnostnye osobennosti specialistov, zanyatyh v sfere trgovli* [Professional activity and personal characteristics of specialists employed in the field of trade]. *Nauchnoe mnenie. (Pedagogicheskie, psihologicheskie i filosofskie nauki) – Scientific opinion. (Pedagogical, psychological and philosophical sciences)*. Saint Petersburg. No. 11. Pp. 64–68. (In Russian).
3. Marihin, S. V., Sheveleva, A. V. (2022) *Psihologicheskie osobennosti vzaimodejstviya vrachej i medicinskih rabotnikov s pacientami* [Psychological features of the interaction of doctors and medical workers with patients]. *XXV VISHNYAKOVSKIE CHTENIYA: vuzovskaya nauka: usloviya effektivnosti social'no-ekonomicheskogo i kul'turnogo razvitiya regiona* [XXV VISHNYAKOV READINGS: university science: conditions for the effectiveness of socio-economic and cultural development of the region]. Proceedings of the Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, Boksitogorsk: Pushkin Leningrad State University. Pp. 162–165. (In Russian).
4. Rodzhers, K. (2002) Эмпатия [Empathy]. *Psihologiya motivacii i emocij / pod red. YU. B. Gippenrejtser i M. V. Falikman* [Psychology of motivation and emotions / eds. Yu. B. Gippenreiter and M. V. Falikman]. Moscow. (In Russian)

**Личный вклад соавторов**  
Personal co-authors contribution  
50 / 50 %

#### **Информация об авторах**

**Шевелева Анна Викторовна** – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0009–0000–7129–3953, e-mail: karask@bk.ru

**Марихин Сергей Васильевич** – кандидат психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–0793–5672, e-mail: serg\_marihin@mail.ru

#### **Information about the authors**

**Anna V. Sheveleva** – Graduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ORCID ID: 0009–0000–7129–3953, e-mail: karask@bk.ru

**Sergej V. Marihin** – Cand. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–0793–5672, e-mail: serg\_marihin@mail.ru

Поступила в редакцию: 05.11.2023  
Принята к публикации: 11.12.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 05 November 2023  
Accepted: 11 December 2023  
Published: 29 December 2023

Краткое сообщение  
УДК 378.124.2  
EDN: DENPTX  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_581



## Памяти философа и историка педагогики В. А. Мосолова (к 85-летию со дня рождения)

А. А. Романов

*Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,  
г. Рязань, Российская Федерация*

Известный ученый В. А. Мосолов охарактеризован в качестве не только философа, но и одного из известных историков педагогики, активного участника Совета по истории образования и педагогической науки РАО. Предметом его исследований становились пути исторического развития образа будущего в педагогике, проблемы истоков духовного совершенствования человека, трансформации этических парадигм в педагогической мысли России. Он инициировал введение в научный оборот понятия «всеобщая педагогика», разработал концептуальные идеи о Боге и природе как субъектах воспитания человека, новаторского объяснения субъектов социального воспитания и самовоспитания человека. Ему принадлежит приоритет описания истории отечественной мысли о воспитании в период с X до XX столетия, его заслугой является характеристика целостной динамичной картины исторических судеб идеологии воспитания в России.

В статье содержится анализ докторской диссертации В. А. Мосолова «Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.», монографии «Всеобщая педагогика: Об универсализме субъектов воспитания человека», учебного пособия «Очерки истории образования и педагогической мысли». Отмечено, что выводы В. А. Мосолова базируются на глубоком анализе трудов отечественных и зарубежных ученых, классиков педагогики, выдающихся подвижников образования и современных историков педагогики.

**Ключевые слова:** В.А. Мосолов, история педагогики, философское мировоззрение, всеобщая педагогика, педагогические смыслы воспитания, научная добросовестность ученого.

**Для цитирования:** Романов А. А. Памяти философа и историка педагогики В. А. Мосолова (к 85-летию со дня рождения) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 4. – С. 581–597. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_581. EDN: DENPTX

Short Communication  
UDC 378.124.2  
EDN: DENPTX  
DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_581

## In Memory of the Philosopher and Historian of Pedagogy V. A. Mosolov (on the Occasion of his 85<sup>th</sup> Birthday)

Alexey A. Romanov

*The Academy of the FPS of Russia,  
Ryazan, Russian Federation*

Famous scientist V. A. Mosolov is described as not only a philosopher, but also one of the famous historians of pedagogy, an active participant in the Council on the History of Education and Pedagogical Science of the Russian Academy of Education. The subject of his research was the ways of historical development of the image of the future in pedagogy, the problems of the origins of human spiritual improvement, and the transformation of ethical paradigms in the pedagogical thought of Russia. He initiated the introduction into scientific circulation of the concept of "General Pedagogy", the development of conceptual ideas about God and nature as subjects of human upbringing, an innovative explanation of the subjects of social education and self-education of a person. He has the priority of describing the history of Russian thought about education in the period from the 10<sup>th</sup> to the 20<sup>th</sup> centuries; his merit is the characterization of a holistic, dynamic picture of the historical destinies of the ideology of education in Russia. The article contains an analysis of the doctoral dissertation of V. A. Mosolov "Paradigms of education in the pedagogical thought of Russia in the 11<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> centuries", monograph "General Pedagogy: On the universalism of the subjects of human upbringing", textbook "Essays on the history of education and pedagogical thought". It is noted that the conclusions of V. A. Mosolov are based on a deep analysis of the works of domestic and foreign scientists, classics of pedagogy, outstanding devotees of education and modern historians of pedagogy.

**Key words:** V. A. Mosolov, history of pedagogy, philosophical worldview, universal pedagogy, pedagogical meanings of education, scientific integrity of a scientist.

**For citation:** Romanov, A. A. (2023) Pamyati filosofa i istorika pedagogiki V. A. Mosolova (k 85-letiyu so dnya rozhdeniya) [In Memory of the Philosopher and Historian of Pedagogy V. A. Mosolov (on the Occasion of his 85<sup>th</sup> Birthday)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 581–597. DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_581. EDN: DENPTX

С Вячеславом Андреевичем Мосоловым мы познакомились на заседаниях научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, в которых он принимал активное участие, выделяясь солидными знаниями идей известных отечественных философов. Именно глубокое проникновение в философскую суть вещей, его культура ведения научного диалога, неординарность примеров из классической литературы привлекали к себе и запоминались. Особенно важно это было в начале 1990-х гг., в период поисков путей перехода на соответствующие времени новые методологические основания построения педагогики и ее истории. Он умел устоявшиеся и привычные для педагогов термины рассмотреть по-новому, возвратив им их истинное значение, во многом утраченное в советский период.

Так, в тезисах доклада для XII сессии научного совета РАО В. А. Мосолов представил собственное видение исследований о влиянии социально-оптимистических перспектив на характер и формы обеспечения связи воспитания с жизнью [4]. Для него этот вопрос имел не только историко-педагогический, но и широкий философский смысл. Образ будущей идеальной жизни, писал он, может стать «духовным орудием насилия над реальной действительностью, способствовать подавлению правды, провоцировать ложный активизм, а может, наоборот, открывать людям глаза на глубинную суть их повседневных забот, предполагать прозрачность общественных отношений, подлинно гражданскую активность и ответственность» [4, с. 26]. Поэтому проблемы связи деятельности человека с жизнью, природой вещей, образом будущего могут использоваться как контекст изучения истории общественного развития, истории человеческой духовности вообще и воспитания в частности.

Классический марксизм, считал В. А. Мосолов, имея собственную диалектику мечты и реализма, содержал в себе и интенцию крайностей, приоритета будущего перед настоящим. После 1917 г. в России образ будущего приобрел максималистское политико-идеологическое значение, получив

статус официальной цели. Связь с жизнью стала жестко требоваться от руководителей всех рангов, «от писателей, художников, музыкантов, артистов, журналистов и философов. Принцип связи с жизнью, естественно, был положен и в фундамент советской школы. Но в значительной мере именно потому, что самодовлеющая стратегическая цель стала использоваться как фактор универсального кривозеркаля, связь с жизнью существенно деформировалась, несмотря на свою внешнюю прочность и повсеместность. Личность всеми социализаторскими средствами включалась в “бучу” жизни, в борьбу за ближние, средние и дальние перспективы, но сама эта жизнь имела как бы два этажа – реальный и выдуманный, отлакированный под образ будущего» [4, с. 27].

Социальный оптимизм, по мысли В. А. Мосолова, сколько бы ни был привлекателен и гуманен сам по себе, оказался в своей конкретно-исторической форме «отягощенным мистификациями, крайностями растворения в повседневности или погружения в идеализм несбыточных надежд» [4, с. 28]. Однако с утратой имевшегося идеала цели возникла опасность мировоззренческо-футурологической дезориентации, суть которой в стремлении жить «одним днем». Поэтому и остро стоит вопрос, а к какому будущему готовить детей и молодежь? Каким сегодня должно быть основание для оптимизма? Какой должна быть «золотая середина», чтобы человек учился морально здоровой ориентации в быстротекущей жизни, дабы не попасть в плен фальшивым перспективам и обманчивой обыденности? В этом В. А. Мосолов, заглядывая в будущее, видел задачу для педагогов, когда в перестроечный период цели воспитания подрастающего поколения ушли из разряда первостепенных для страны.

Более детально образ будущего в педагогике В. А. Мосолов рассмотрел в монографическом сборнике «Современные проблемы истории образования и педагогической науки»<sup>1</sup>. Советское воспитание, согласно автору, было идеалистическим и оторванным от реальной жизни в силу обязательности установки на поиск и создание ростков коммунизма. Хотя сама постановка вопроса не являлась негативной, тем не менее, она «не замедлила стать политико-методологическим обо-

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Очерки истории образования и педагогической мысли: учеб. пособие. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. 148 с.



снованием универсального приукрашательства жизни. Правда о настоящей жизни оказалась в железных тисках мечты о будущем»<sup>1</sup>. Далее рассматривается трансформация образа будущего на разных этапах советского периода. Отметим, что не со всеми выводами в отношении 20–30-х гг. XX в. мы можем согласиться, в особенности с теми, где преуменьшается роль и значение опытных школ.

В. А. Мосолов имел собственную позицию, открывающую возможность актуальных для того времени дискуссий. Например, о ситуации в науке начала 90-х гг. он говорил: «Сегодня возникла идеологически шоковая, тупиковая ситуация. И в этом ее особая опасность. Идеологическая тупиковость чревата бурным всплеском аморальности и нигилизма. Современный рост преступности, несомненно, связан и с синдромом постсоветского нигилизма. Очевидно, вызрела острейшая общественная потребность в том, чтобы заново и радикально переосмыслить концепцию социально-личностных ожиданий в современных условиях России. Нельзя допустить, чтобы у подрастающих поколений никак не формировалось чувство завтрашней радости как показателя социального роста страны, семьи и личности»<sup>2</sup>.

В этом же ряду приведем и мысли В. А. Мосолова о христианской вере: «Сегодня, по крайней мере, мы должны признать в этой вере ее позитивное нравственно-воспитательное предназначение. Христианский образ будущего требует от человека максимальной правдивости. Причем правда не ограничивается лишь искренностью и откровенностью. По христианству, правда – это и человеческая активность в мире. Человек должен действовать, не витать в пустых мечтаниях, быть реалистом. Христос не любил книжников, мудрецов, постигающих правду только по книгам. Он призывал к деятельной правде, к правде поступков и личного примера». И, продолжая, «необходимо, очевидно, отказаться от старого тезиса о том, будто христианские идеальные образцы поведения – не максималистичны. Нет, быть ангелом психологически труднее, чем быть свирепым злодеем. Русские православные подвижники это доказали блистательным образом и тем многому научили людей»<sup>3</sup>. Здесь мы видим, как философ и педагог делает попытку включить-

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Указ. соч. С. 49.

<sup>2</sup> Там же. С. 33.

<sup>3</sup> Там же. С. 53.

ся в разработку вечной проблемы по изысканию истоков духовного совершенствования человека. В начале 1990-х гг. активной стала разрабатываться тематика о влиянии идей религиозных мыслителей на развитие практики воспитания человека, понимание православной педагогической традиции. Исследователи того периода стали делать знаменательные выводы, что русская религиозная философия «не теоцентрична, но антропоцентрична: человек рассматривается в его ситуации перед Богом, но составляет центральный предмет исследований и размышлений. В этом своем качестве религиозная философия как бы углубила нравственные искания русской литературы XIX–XX вв.» [2, с. 5–6].

Рубеж 80–90-х гг. отмечился и провозглашением «приоритета общечеловеческих ценностей», когда в перестроечное время мы, по В. А. Мосолову, в очередной раз бросились «из одной крайности – в другую»<sup>1</sup>. Проблема ценностей широко дискутировалась в тот период на научных собраниях разного уровня. Педагоги методологические и ценностные основы своей науки обсуждали главным образом в контексте становления цивилизационного, аксиологического и парадигмального подходов.

Выделим в этой связи два выступления В. А. Мосолова на заседаниях научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. На XV сессии (1994) он обозначил четыре этических парадигмы в истории педагогической мысли России, начиная с XIV в. Каждая из них представляла установку на то, чтобы воспитанник: «1) был человеком и гражданином; 2) умел жить в человеческом общежитии; 3) ценил труд; 4) подчинял свои поступки и мотивы определенному видению будущего и настоящего» [7, с. 23]. В советский период названные парадигмы трансформировались в ведущие принципы коммунистического воспитания: классового подхода, связи с жизнью, воспитания в коллективе и в труде. Эти принципы, говорил автор, в 90-х гг. XX в. подверглись «мощнейшему социально-политическому, идеологическому “землетрясению” и фактически обрушились, несмотря на свою былую прочность и стройную педагогическую архитектуру. Гражданская и теоретико-методологическая задача состоит, на наш

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Указ. соч. С. 66.

взгляд, в том, чтобы не дать этим принципам несомненного аксиологического плана превратиться в прах, в свидетельство абсолютной тщетности грандиозной исторической попытки воспитать “нового человека”» [7, с. 25].

На XVIII сессии научного совета (1997) В. А. Мосолов продолжил развивать проблематику этических парадигм в истории воспитания россиян [5]. В своих размышлениях он оттолкнулся от факта отсутствия на тот момент национальной идеи как «воодушевляющей и приоритетной ценности», методология поиска которой возможна в контексте рассмотрения эволюции этических парадигм в воспитании россиян. Четыре уже названные этические парадигмы отечественного воспитания, которые сложились «еще в домонгольский период», правомерно рассматривать и как национальные ценностные приоритеты. По мнению автора, «эти четыре парадигмы никогда в дореволюционной России, даже в крутые петровские реформы, не были сломаны. Но они были причудливо изломаны в советский период» [5, с. 21–22].

На рубеже 1980–90-х гг. произошел, говоря словами В. А. Мосолова, «еще более мучительный излом. Вместо былой абсолютизации классового подхода выдвинулась другая крайность – идея приоритета общечеловеческих и национальных ценностей. Вместо гипертрофированного коллективизма сделан сильный крен в сторону воспитания индивидуалистически устремленной личности, эгоизм которой “не разумен” и “не совестлив”, т. е. идейно отстал от соответствующих установок философов-просветителей XVIII–XIX вв. Вместо героизации труда ныне внедряется этика рвачества и меркантилизма. Что касается вдохновляюще-оптимистического образа будущего, то он исчез совсем, побежденный ползучим эмпиризмом и безысходностью» [5, с. 23]. В качестве вывода в существующих условиях подчеркивается, что тенденция к сближению с мировой цивилизацией не должна осуществляться за счет принижения национальных ценностей. А отказ от мифологизации образа будущего не должен повлечь за собой стратегию исключения социального и личного оптимизма как приоритетной ценности в воспитании. При этом национальную идею следует не выдумывать, а искать «внутри» названных парадигм-ценностей, не допуская былых трагических парадоксов [5, с. 24].

Многолетняя разработка В. А. Мосоловым проблематики развития этических парадигм в отечественной педагогике привела к подготовке и защите в 2000 г. докторской диссертации «Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.» [6]. Ярко и образно не только читалось, но и звучало оглавление: «Ценностное равновесие парадигм воспитания в педагогической мысли дореволюционной России» (гл. 1), «Крайности коммунистического воспитания и их ценностная неоднозначность» (гл. 2); «Метаморфозы парадигм воспитания в постсоветский период, или трудовое возвращение к идее равновесия ценностей» (гл. 3) [6, с. 3]. Казалось бы, известные понятия, характеризующие общественные феномены разных этапов исторического развития России, объединенные в систему с помощью дихотомического анализа и бинарных оппозиций, предстали новыми гранями своего понимания, кардинально меня имеющиеся стереотипы их восприятия и понимания.

Диссертация на основе теоретического осмысления опыта воспитания ориентировала историко-педагогическую науку на необходимости возрастания воспитательной направленности педагогики России. Актуальным было и само использование парадигмального подхода, способствующего «пониманию именно логики исторического развития отечественного воспитания, а также характерных для этого развития противоречий и путей разрешения последних» [6, с. 5–6]. В. А. Мосолов в своей работе сделал удачную попытку создания теоретического образца изучения логики истории отечественного воспитания, сфокусированного в парадигмах педагогической мысли России о воспитании.

Отметим научную новизну и теоретическую значимость диссертации В. А. Мосолова, в которой он, фактически впервые, дал описание истории отечественной мысли о воспитании на протяжении целого тысячелетия. Одновременно им была представлена целостная динамичная картина исторических судеб идеологии воспитания в России. Здесь же выделим и использование парадигмального анализа, который в исследовании не только обозначил методологический процесс, но и инструментарий определения самих парадигм воспитания. В диссертации использовано авторское понятие «педагогическая футурология», обозначающее «педагогическое ориентирование личности на будущее как в определенной и вероят-

ностной мере, следствие и фактор настоящего». Возродить, по мнению диссертанта, необходимо «то ценное в области отечественного воспитания, ядром чего является установка на внутреннюю гармонию и единство исторических парадигм воспитания. Должны быть предприняты разнообразные усилия, чтобы исключить массированное внушение российскому суперэтносу мысль о превосходстве общечеловеческих, равно как и классовых ценностей над национальными, о приоритете личности над коллективом, денег над совестью, долгом, будущего над настоящим. Теперь уже ясно, что концептуально-идеологический, политический крен в ту или другую сторону каждой из парадигм влечет за собой последствия, выходящие далеко за пределы педагогики. Педагогика – зеркало большого социума и его культуры, как бы она ни стремилась быть впереди его, сея вечное, доброе и разумное!» [6, с. 318–319].

В период начала XX в. широко обсуждалась проблема подготовки новых программ и учебных курсов по истории педагогики не только для педагогического образования, но и для других вузов, имеющих гуманитарные отделения. В этой ситуации В. А. Мосолов смог реализовать свою задумку по написанию учебного пособия «Очерки истории образования и педагогической мысли»<sup>1</sup>. Содержание книги напоминало, на первый взгляд, учебник-справочник В. Г. Пряниковой и З. И. Равкина, изданный в 1994 г.<sup>2</sup> Идея его появления исходила из проекта В. И. Журавлева, согласно которому предполагалось выпустить серию электронных учебников для педагогических институтов, в том числе и по истории педагогики. Таким образом, предполагалось дать начало своеобразному прорыву в новый, только открывающийся для педагогики мир цифровизации. Но написан этот учебник был с использованием старых подходов и материалов, да и запланированное ограничение объема текста не позволило осуществить перспективный замысел.

В. А. Мосолов в своем учебном пособии использовал жанр очерков, удобный для более яркого и образного изложения материала, чего не было в обычных учебниках. Одновременно автор стремился, учитывая опыт работы со студентами, не перегрузить текст фактографическими описаниями, уйти от ши-

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 367 с.

<sup>2</sup> Пряникова В. Г., Равкин З. И. История образования и педагогической мысли: учеб.-справ. М.: Новая школа, 1994. 96 с.

роких обобщений и абстрактности. Хотя, по его мнению, «для исторического познания необходимы и деятельная педагогическая фактология, и высокая отвлеченность философии образования»<sup>1</sup>. Он старался использовать новейшие исследования по истории педагогики, отсюда и перечисление не бывших на слуху имен ученых, цитаты из их трудов.

Главной же находкой, на наш взгляд, стало изменение содержания и подачи материала, чтобы была возможность для погружения читателей в «диалоги и споры оппонентов, столкновение идей, характерных для той или иной исторической эпохи». Автору хотелось «усилить исследовательски-мобилизующую направленность курса истории образования»<sup>2</sup>. В таком ключе планировалось говорить и о роли религии, поскольку история школы и педагогической мысли является «безголовым уродом» не только без христианства, но и «вообще без религии и церкви»<sup>3</sup>. Вопрос о религиозных ценностях в образовании автор рассматривал не в качестве частного вопроса. На пороге XXI в. само общество, говоря словами В. А. Мосолова, «как никогда ранее, интенсивно ищет дополнительные опоры в прошлом духовном опыте, в раскаянии за совершенные ошибки»<sup>4</sup>.

Стимулом, целевой установкой к написанию этого пособия стали желание и стремление В. А. Мосолова «вызвать у студентов живой интерес к истории образования и педагогической мысли, внести вклад в процесс формирования у них системы знаний об исторической эволюции педагогики и школы, умений и навыков анализа «диалога культур»»<sup>5</sup>.

Обратим внимание на некоторые фрагменты только первой главы, представлявшей малоразработанный вопрос о воспитании в первобытном обществе. В. А. Мосолову удалось упростить и одновременно более четко и кратко, чем в предыдущих изданиях, представить процесс развития человека в антропосоциогенезе. Студентам довольно трудно осознать сам временной промежуток в три миллиона лет назад, когда началось выделение человека из животного мира (а может быть, и еще раньше). Но в этом промежутке пространства-времени человек совершенствовался почти 40 тыс. лет в своей разум-

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Указ. соч. С. 4.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Мосолов В. А. Указ. соч. СПб., 2000. С. 4.

<sup>4</sup> Там же. С. 146.

<sup>5</sup> Там же. С. 4.

ности, социальности и духовности в условиях первобытного общества. Чтобы культурно-исторический рост человека осуществился, должны были пройти «десятки тысячелетий весьма устойчивого, именно первобытного состояния человечества. Устойчивость эта оказалась потрясающей, ибо даже в XX столетии почти во всех уголках земного шара отдельные народы (аборигены) сохранили свой первобытный образ жизни. И это добавило большие возможности для научной реконструкции, познания первобытного общества вообще и особенностей педагогической деятельности в нем, в частности»<sup>1</sup>.

Детально в пособии рассмотрена проблема наказаний для детей в первобытном обществе как ключевой вопрос на протяжении всей истории педагогики, тот оселок, на котором проверяется гуманистический характер воспитательного процесса. Считалось, что детей в первобытном обществе не наказывали, так как они вели естественный образ жизни, не нарушая общинные нормы. В. А. Мосолов обращает внимание на двойственность имеющейся в научной литературе позиции: с одной стороны, воспитание без принуждения, а с другой – наличие жестких наказаний, беспрекословное повиновение старшим. Более того, говорится о признании многими учеными «широкой распространенности инфантицида (детоубийства) в первобытном обществе»<sup>2</sup>. Объясняя причины распространения наказаний, автор ссылается на выводы Г. Б. Корнетова, сводящиеся к следующему: наказания превращаются в основной метод воспитания в предклассовых и раннеклассовых обществах; обострение социальных антагонизмов приводило к резкому усилению роли насилия в общественной жизни; детское неповиновение стало рассматриваться в качестве дестабилизирующего фактора, поэтому должно было пресекаться; воспитание перестало совпадать с непосредственными потребностями жизни детей, с их актуальными интересами. Поэтому «именно наказания оказались наиболее адекватным механизмом такого типа человека, качества которого в наибольшей степени соответствовали характеру новой эпохи – послушного, исполнительного, беспрекословно приверженного традиции, безропотно принимающего все житейские и социальные тя-

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Указ. соч. С. 5.

<sup>2</sup> Там же. С. 8.

готы»<sup>1</sup>. Поясним, что Г. Б. Корнетов сыграл выдающуюся роль в осуществлении коренного перелома методологических основ истории педагогики, оставив за собой приоритет в разработке цивилизационного подхода в этой науке [8; 9].

В. А. Мосолов обращает также внимание, что в первобытном обществе доминировало подчинение или даже растворение воспитания в традициях. При этом гипертрофия традиций может рассматриваться как «прямое и убедительнейшее свидетельство отсутствия свободы личности, а управление несвободным человеком с детства могло быть только жестким. В значительной степени насильственным»<sup>2</sup>.

Значимым научным трудом В. А. Мосолова стала монография «Всеобщая педагогика: Об универсализме субъектов воспитания человека» [3]. По его утверждению, понятие «всеобщая педагогика» введено им впервые, для обозначения воспитательной направленности внешнего и внутреннего миров человека, рассматриваемых в контексте субъектов воспитания и педагогических смыслов. А сама педагогика является не только наукой, искусством, народной практикой воспитания и обучения детей, профессиональной деятельностью, но тем, что обладает гораздо большей всеобщностью, она сродни любви как вселенской духовной силе. Это «одна из духовных сил жизни вообще, проявляющаяся как исходящее отовсюду научение и вразумление человека, формирование у каждого из людей определенного отношения к миру и самому себе» [3, с. 4]. Даже само написание монографии автор считал и своим философским самопознанием, поиском «философической педагогики». Вероятно, поэтому в книге все мысли и формулировки изложены точно, кратко, понятно и неожиданно.

В первой главе «Идея о Боге и природе как субъектах воспитания человека» В. А. Мосолов актуализирует идею, что первым премудрым воспитателем человечества является Господь Бог, а Священные писания заключают в себе величайшую педагогику. Их педагогические смыслы выходят за пределы «детской» сферы, охватывают «воспитание человека и человечества в целом». Поэтому кроме общей педагогики может существовать и всеобщая педагогика [3, с. 6]. В. А. Мосолов развивал

<sup>1</sup> Мосолов В. А. Указ. соч. С. 4.

<sup>2</sup> Там же. С. 11–12.



и мысль о природе как духовной наставнице: «Наступила эпоха перехода от констатации разумности и духовности природы к утверждению и обоснованию тезиса о том, что природа это также своеобразный субъект воспитания. В природе наличествует ей присущая педагогическая субъектность» [3, с. 7].

Обосновывая тезис о Боге как педагоге и премудром воспитателе, автор опирается на мысли великих подвижников науки (Конфуций, Сократ, Платон, Джордано Бруно, Галилей, Я. А. Коменский, А. С. Пушкин, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, И. П. Павлов, Н. К. Рерих, А. Эйнштейн и др.). Так, например, он приводит цитату Л. Н. Толстого: «В глубине всех вер течет поток единой вечной истины... Основная сущность всех религий – любовь к ближнему – одинаково требуется Ману, Зороастром, Буддой, Моисеем, Сократом, Гиллелем, Иисусом, Павлом, Магометом» [3, с. 11]. Бог в Священных писаниях является педагогом, стремящимся «побудить человечество, с одной стороны, к неукоснительному исполнению законов, заветов, а, с другой, – к самостоятельным размышлениям, признанным привести к заключению о величайшей истинности и этих заветов, и практического следования им» [3, с. 12]. Люди призывались к стремлению уклоняться от зла и делать добро, совершать подвиги, причем делать это от души, искренне и даже с радостью [3, с. 14–15].

В. А. Мосолов задается вопросом, а каким внебожественным сокровищем моральных истин и правил располагает современная Россия? И отвечает: «Такого сокровища, кроме религии, нет. А те нравственные мудрости, которые содержатся, скажем, в наследии Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого и других национальных светочей, всё равно имеют смысловые корни в религии. Да и знаменитый “Моральный кодекс строителя коммунизма” в целом ряде своих положений (“Человек человеку друг, товарищ и брат” и т. д.) является партийно-лукавым переложением всё тех же христианских вечных истин» [3, с. 27]. Поэтому современному образованному человеку необходимо принять как факт, как «явление в мировой культуре, во всечеловеческом опыте воспитания – идею о Боге-Педагоге» [3, с. 29].

В монографии автор на рубеже XX–XXI столетий поставил важную для педагогики проблему развенчивания целомудрия на Западе, да уже и в России, под видом сексуального просве-

щения. По его убеждению, «ни к чему хорошему это не ведет и не приведет. Зло от такого просвещения будет гораздо большим, чем от недостаточной образованности в этой области. Человек по природе своей ценит и ценит в себе и в другом нечто святое, таинственно интимное, то, что принадлежит или должно принадлежать только ему» [3, с. 27]. Реалии сегодняшнего дня только подтверждают озабоченности В. А. Мосолова о нравственном воспитании подрастающего поколения.

Завершается монография разбором содержания самовоспитания, его внутриличностных и внутридушевных субъектов, таких как рефлексивное «Я», ум и сердце человека. Самовоспитание представляет собой «глубинный труд души, труд которому надо учиться с детства и в системе образования “через всю жизнь”. Без этого труда становится ограниченной и малоэффективной самодеятельность, активность личности» [3, с. 134].

В итоге В. А. Мосолов, как бы рассуждая с собой, делает вывод, что если признать реальность всеобщей педагогики, то тогда должно существовать этическое кредо осторожного, т. е. в меру критичного, отношения к этой реальности. Говоря словами автора, «все мы от рождения до конца жизни вовлечены в педагогику добра и зла, причем последнее зачастую скрытно, манипулятивно, мимикрирует, облечено в одежды позитивности и гуманности. Осторожность (не путать с трусливостью и глобальным недоверием) требуется и потому, что человек не может в точности предвидеть свою судьбу, в созидании которой действует множество факторов. Но в целом жизнь, вместе с её страданиями и неизбежной смертью, побуждает к благоговению перед ней и, следовательно, перед всей грандиозной и противоречивой силой универсальных субъектов воспитания человека» [3, с. 135].

Тексты В. А. Мосолова отличаются тем, что автор в своих логических построениях, предположениях, выводах всегда опирается не только на мысли большого количества отечественных и зарубежных ученых, но и приводит в пример высказывания деятелей культуры, писателей. Отдельные пояснения даются на сравнении позиций таких известных педагогов советского периода, как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. Он умел признавать и достижения своих коллег из плеяды известных историков педагогики

(Э. Д. Днепров, Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов и др.), о которых мы позже написали в своих трудах [10; 11].

\*\*\*

Вячеслав Андреевич Мосолов, кандидат философских, доктор педагогических наук, член-корреспондент Балтийской педагогической академии (родился 25 декабря 1938 г.). Его жена Л. М. Мосолова, доктор искусствоведения, профессор, считала своего мужа оригинальным мыслителем, который в значительной степени содействовал её философскому самоопределению [1, с. 31]. В Ленинградском государственном университете им. А. С. Пушкина ему довелось поработать в период с 1998 по 2013 год, заведующим кафедрой философии образования, профессором кафедры педагогики и педагогических технологий. Он нашел себя в этом университете, соответствующим его ожиданиям, любил общение со студентами. Его уход из жизни стал для многих из них настоящим потрясением, на студенческом портале университета они писали: «Ужас, мне очень жаль!», «Просто нереальный шок», «Как так? Очень жалко. Чудный преподаватель и, на мой взгляд, отличный человек», «Помним. Любим. Скорбим!!!». Было отмечено также его трепетное отношение и сострадание к российской глубинке, к православным традициям и русской культуре.

Более двадцати лет мы были знакомы. Храню подаренные им книги с надписью «с уважением и признательностью за общение». Вспоминается прежде всего его научная добросовестность ученого, честность, порядочность и совесть. Однажды он мне позвонил, чтобы посоветоваться по поводу взволновавшей его ситуации, суть которой была в том, что он пообещал одному из коллег дать отзыв на диссертацию. Но после ознакомления с текстом был возмущен ее низким качеством, не знал, как ответить, его истинная интеллигентность не позволяла идти на сделку с совестью. Таких людей сегодня, наверное, немного, они должны быть, иначе из научной жизни уйдут навсегда понятия «честь» и «совесть»!

Память о таких подвижниках должна жить, о них обязательно нужно писать статьи и книги. И они будут написаны!

## Список литературы

1. Кафедра теории и истории культуры в Герценовском университете: история и персоналия. К 25-летию кафедры теории и истории культуры / под ред. канд. культурологии, доц. В. Н. Бондаревой. – СПб.: Астерион, 2013. – 146 с.
2. Кларин В. М., Петров В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв. – М.: Б.и., 1996. – 124 с.
3. Мосолов В. А. Всеобщая педагогика: Об универсализме субъектов воспитания человека: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – 144 с.
4. Мосолов В. А. Образ будущего как противоречивый фактор связи воспитания с жизнью в советский период // Современные проблемы историко-педагогических исследований: тезисы докладов и выступлений на XII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. – М.: ИТИП и МИО РАО, 1992. – С. 25–28.
5. Мосолов В. А. Образ будущего как стимул развития воспитательного процесса в истории советской педагогики и школы // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: монографический сборник: в 3 т. / под ред. чл.- корр. РАО З. И. Равкина. Т. II. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – С. 49–69.
6. Мосолов В. А. Эволюция этических парадигм и ценностных ориентаций в педагогической мысли России XIV–XX вв. // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: тезисы докладов и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – С. 23–26.
7. Мосолов В. А. Этические парадигмы в истории воспитания россиян как национальные ценностные приоритеты отечественного образования // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность). Материалы XVIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и воспитания. Октябрь 1997. – М.: ИТОиП, 1997. – С. 21–25.
8. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. – Рязань: Концепция, 2018. – 136 с. EDN: YNWRDV
9. Романов А. А. Коренное изменение методологических основ истории педагогики России в 80–90-х годах XX века: к 65-летию Г. Б. Корнетова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2023. – № 2(86). – С. 37–43. EDN: KABSUR
10. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепровца // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1(33). – С. 204–212. EDN: TPXCCD
11. Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4(40). – С. 65–72. EDN: XCRDJZ

## References

1. Bondareva, V. N. (2013) (ed.) *Kafedra teorii i istorii kul'tury v Gercenovskom universitete: istoriya i personologiya*. K 25-letiyu kafedry teorii i istorii kul'tury [Department of Theory and History of Culture at Herzen University: History and Personology. To the 25th anniversary of the Department of Theory and History of Culture]. Saint Petersburg: Asterion. (In Russian)
2. Klarin, V. M., Petrov, V.M. (1996) *Idealy i puti vospitaniya v tvoreniyah russkikh religioznykh filosofov XIX–XX vv.* [Ideals and ways of education in the works of Russian religious philosophers of the 19th–20th centuries]. Moscow: B.i. (In Russian)
3. Mosolov, V. A. (2011) *Vseobshchaya pedagogika: Ob universalizme sub"ektov vospitaniya cheloveka: monogr.* [Universal pedagogy: On the universalism of the subjects of human education: monograph]. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University. (In Russian)
4. Mosolov, V. A. (1992) *Obraz budushchego kak protivorechivyy faktor svyazi vospitaniya s zhiznyu v sovetskij period* [The image of the future as a contradictory factor in the connection between education and life in the Soviet period]. *Sovremennyye problemy istoriko-pedagogicheskikh issledovaniy* [Modern problems of historical and pedagogical research]. Abstracts of reports and speeches at the XII session of the Scientific Council on the History of Education and Pedagogical Science. Moscow: ITIP i MIO RAO. Pp. 25–28. (In Russian).

5. Mosolov, V. A. (1994) *Образ budushchego kak stimuly razvitiya vospitatel'nogo processa v istorii sovetskoy pedagogiki i shkoly* [The image of the future as a stimulus for the development of the educational process in the history of Soviet pedagogy and school]. *Sovremennye problemy istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki* [Modern problems of the history of education and pedagogical science: monographic collection]. Moscow: ITP i MIO RAO. Pp. 49–69. (In Russian)

6. Mosolov, V. A. (1994) *Evolyuciya eticheskikh paradim i cennostnykh orientacij v pedagogicheskoy mysli Rossii XIV–XX vv.* [The evolution of ethical paradigms and value orientations in the pedagogical thought of Russia in the 14th – 20th centuries]. *Aksiologicheskie aspekty istoriko-pedagogicheskogo obosnovaniya strategii razvitiya otechestvennogo obrazovaniya* [Axiological aspects of the historical and pedagogical substantiation of the strategy for the development of domestic education]. Abstracts of reports and speeches at the XV session of the Scientific Council on the history of education and pedagogical science. Moscow: ITP i MIO RAO. Pp. 23–26. (In Russian).

7. Mosolov, V. A. (1997) *Eticheskie paradigmy v istorii vospitaniya rossiyan kak nacional'nye cennostnye priority otechestvennogo obrazovaniya* [Ethical paradigms in the history of Russian education as national value priorities of domestic education]. *Aksiologicheskie priority v sfere obrazovaniya i vospitaniya (istoriya i sovremennost')* [Axiological priorities in the field of education and upbringing (history and modernity)]. Materials of the XVIII session of the Scientific Council on problems of the history of education and upbringing, October 1997. Moscow: ITOiP. Pp. 21–25. (In Russian).

8. Romanov, A. A. (2018) *100 knig Grigoriya Kornetova* [100 books by Grigory Kornetov]. Ryazan': Konceptiya. (In Russian). EDN: YNWRDV

9. Romanov, A. A. (2023) *Korennoe izmenenie metodologicheskikh osnov istorii pedagogiki Rossii v 80–90-h godakh HKH veka: k 65-letiyu G. B. Kornetova* [A radical change in the methodological foundations of the history of pedagogy in Russia in the 80–90s of the twentieth century: on the 65th anniversary of G. B. Kornetov]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*. Vol. 2 (86). Pp. 37–43. (In Russian). EDN: KABSUR

10. Romanov, A. A. (2015) *Pamyati Eduarda Dmitrievicha Dneprova* [In memory of Eduard Dmitrievich Dneprov]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk – Psychological and pedagogical search*. Vol. 1 (33). Pp. 204–212. (In Russian). EDN: TPXCCD

11. Romanov, A. A. (2016) *Reformatory rossijskogo obrazovaniya konca HKH veka (E. D. Dneprov i B. M. Bim-Bad)* [Reformers of Russian education at the end of the twentieth century (E. D. Dneprov and B. M. Bim-Bad)]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk – Innovative projects and programs in education*. Vol. 4 (40). Pp. 65–72. (In Russian). EDN: XCRDJZ

### Информация об авторе

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний; почетный профессор, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань, Российская Федерация, ORCID ID: 0000–0002–0066–6860, e-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru

### Information about the author

**Alexey A. Romanov** – Dr. Sci. (Ped.), Professor, The Academy of the FPS of Russia; Honorary Professor of Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Ryazan, Russian Federation, ORCID ID: 0000–0002–0066–6860, e-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru

Поступила в редакцию: 09.11.2023  
Принята к публикации: 24.11.2023  
Опубликована: 29.12.2023

Received: 09 November 2023  
Accepted: 24 November 2023  
Published: 29 December 2023

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

---

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

---

научный журнал

# ВЕСТНИК

Ленинградского государственного  
университета имени А. С. Пушкина

№4

2023

Редакторы Т. Г. Захарова, А. А. Титова  
Технический редактор Н. В. Чернышева  
Верстальщик Е. И. Ягин  
Оригинал-макет и обложка Е. И. Ягин

Подписано в печать 29.12.2023. Формат 60x84 1/16.  
Гарнитуры Playfair Display, Nunito. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 37,5. Тираж 500 экз. (первый завод – 50 экз.)  
Заказ № 1915

**Адрес редакции**

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10.  
тел. +7(812) 451-98-43 <http://lengu.ru/>  
e-mail: [vestnik\\_ph@lengu.ru](mailto:vestnik_ph@lengu.ru)

**Адрес учредителя, издателя**

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10.  
тел. +7(812) 466-65-58 <http://lengu.ru/>  
e-mail: [pushkin@lengu.ru](mailto:pushkin@lengu.ru)